

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION
MOSCOW PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL UNIVERSITY

Актуальные проблемы психологического знания

*Теоретические и практические
проблемы психологии*

Научно-практический журнал

№ 2 (67)
апрель — июнь

Издается с 2006 г.

Actual problems of psychological knowledge

*Theoretical and practical
problems of psychology
Scientific and practical journal*

No. 2 (67)
April — June
Published since 2006

Москва
Moscow
2024

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

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

*Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук*

Главный редактор

Ермолаева Марина Валерьевна — доктор психологических наук, профессор, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана
(национальный исследовательский университет)»

Заместители главного редактора:

Коробейников Игорь Александрович — доктор психологических наук, профессор, замести-
тель директора по научной работе ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Россий-
ской академии образования»

Лубовский Дмитрий Владимирович — кандидат психологических наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Редакционная коллегия:

Акопов Гарник Владимирович — доктор психологических наук, профессор, главный науч-
ный сотрудник ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Самарский
филиал

Акопян Любовь Суреновна — доктор психологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО
«Самарский государственный социально-педагогический университет»

Андреева Алла Дамировна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
заведующая лабораторией научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Пси-
хологический институт Российской академии образования»

Вачков Игорь Викторович — доктор психологических наук, профессор, профессор НОЧУ
ВО «Московский институт психоанализа»

Подольская Татьяна Афанасьевна — доктор психологических наук, профессор, главный на-
учный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Россий-
ской академии образования»

Сыманюк Эльвира Эвальдовна — доктор психологических наук, профессор, заведующая ка-
федрой общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»

Шнейдер Лидия Бернгардовна — доктор психологических наук, профессор, профессор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Редакционный совет:

Аванесян Грант Михайлович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафе-
дрой общей психологии Ереванского государственного университета (Ереван, Армения)

Берберян Ася Суреновна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой
психологии ГОУ ВПО «Российско-Армянский (Славянский) университет», председатель Ар-
мянского отделения Профессиональной психотерапевтической лиги, руководитель Армян-
ского отделения Международной академии психологических наук

Дубровина Ирина Владимировна — доктор психологических наук, профессор, академик
Российской академии образования, главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический
институт Российской академии образования», почетный работник сферы образования Рос-
сийской Федерации

Зеер Эвальд Фридрихович — доктор психологических наук, профессор, директор Научно-об-
разовательного центра «Инновации в профессиональном образовании» ФГАОУ ВО «Россий-
ский государственный профессионально-педагогический университет»

Золотарефф Марк Стефан — Dr. Sci. по психологии, директор ЕНЕРМ (Университет выс-
ших исследований в области математической психологии, Париж, Франция)

Цибизова Татьяна Юрьевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО
«Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (националь-
ный исследовательский университет)»

Учредитель: ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА CHIEF EDITOR'S WORD



**Дорогие читатели нашего журнала, наши уважаемые авторы,
члены редакционной коллегии и редакционного совета!**

Внимательное и заинтересованное прочтение статей, присланных в наш журнал, показало, что большинство из них написано работниками образования и преподавателями высшей школы. Важнейшей проблемой, которая прослеживается во многих публикациях, является ценностная и предметно-содержательная ориентация образования, его культурный, нравственный и личностный контекст. Особая роль принадлежит культурному контексту, поскольку культура, по словам П. А. Флоренского, является средой, растящей и питающей личность. Культурные и общечеловеческие ценности являются основой для самопознания и самоопределения личности в школе и вузе. По словам В. П. Зинченко, для самоопределения необходимо не только развитое сознание, но и своеобразное сочетание развитого воображения с трезвой самооценкой, что может быть сформировано лишь при личностном, а не просто личном контакте педагога и обучающегося. При таком контакте учебная деятельность становится добровольно и свободно построенной, способствующей развитию сознания, воли и чувств. Особая роль в современном образовании принадлежит вузам: именно они способствуют развитию внутренней дисциплины и ответственности студентов, их способности к самообразованию

в условиях значительно меньшей внешней регламентации по сравнению со школой. Для этого педагог высшей школы не просто передаёт знания своим слушателям, но персонифицирует их, обрамляет жизненным контекстом, включает в учебную живую коммуникацию, порождающую переживания, способствующую личностному и профессиональному росту.

Вуз является не просто образовательным пространством. Его можно считать средой, формирующей отношение к действительности, доверие к событийному знанию и педагогам, способствующим рождению этого знания буквально на глазах студентов. В этих условиях вуз также становится и пространством научных исследований, в которые вместе с педагогами вовлекаются и учащиеся. При этом главным научным критерием исследований становится приращение нового знания, которое является научным событием. К таковым событиям относятся создание новых подходов, психологических идей, концептуальных схем, разработка новых методов исследования, которые отражены в ваших статьях, дорогие коллеги. Журнал ждёт ваших новых публикаций, в которых, несомненно, отразится ваша личностная позиция.

*Главный редактор
Марина Валерьевна Ермолаева*

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Домбровская И. С.</i> Развитие как методологический принцип и как личностная задача	9
<i>Назаров А. И.</i> В поиске новых психофизиологических коррелятов темперамента. Часть 1. Краткая историческая справка и обоснование гипотезы	34
<i>Поляков А. М., Абакумова П. А.</i> Экспериментальная методика изучения символически опосредствованного социального понимания у взрослых испытуемых с нарушениями социальной адаптации (на примере лиц, совершивших правонарушения)	46
<i>Сергиенко А. А., Ординарцева Е. В.</i> Управляющие функции: модели, методы исследования, зарубежный и отечественный подход	64
<i>Белашева И. В., Терещенко Э. В., Макадей Л. И.</i> Психологическая превенция деструктивной коммуникации в молодежной среде в условиях социальной транзитивности: современное состояние проблемы	75
<i>Гасанова З. Б., Афтени М. Н.</i> Исследование взаимосвязи психологического климата в коллективе и мотивации достижения успеха у стажеров и штатных сотрудников	94
<i>Марчукова С. Ф.</i> Влияние виртуальной реальности на психоэмоциональное состояние человека	105
<i>Кананчук Л. А., Удова О. В.</i> Связь показателей адаптации и объема защитной рефлексии у будущих педагогов	115
<i>Канавина С. С.</i> Конструктивная рефлексия: риски самоанализа психологов-консультантов	124
<i>Апасова Е. В.</i> Становление образа мира у курсантов военного вуза и студентов-гуманитариев	137

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Полякова О. Б.</i> Специфика учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения	146
<i>Станевский А. Г., Лубовский Д. В., Ермолаев М. М.</i> Реабилитационные возможности технических дисциплин в обучении студентов с инвалидностью	157
<i>Ермолаева М. В., Шахова Е. А., Максимов Д. В.</i> Современные подходы к проблеме развития личностных компетенций персонала	174

<i>Бегунова Л. А., Бримова Л. А.</i> Психологическое содержание интереса к истории семьи на этапах формирующейся взрослости.....	193
<i>Молодцова Н. Г.</i> От образа к мысли: превенция клиповости мышления у детей средствами произведений живописи	209
<i>Шафикова Л. И.</i> Особенности психологической безопасности образовательной среды	222
<i>Кузнецова Н. В.</i> Эмпирическое исследование взаимосвязи занятий спортом и коммуникативной компетентности старшеклассников	229
<i>Апасова Е. В.</i> Специфика прогностической самооценки современных младших школьников.....	238

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Вучичевич Б.</i> Матрицы Равена в исследованиях интеллекта: что стоит за правильными ответами на задания теста у младших школьников?	247
<i>Валякко С. М.</i> Проблема исследования локуса контроля у старших дошкольников	258

СЛОВО МОЛОДЫМ

<i>Комолова Л. А.</i> Теоретические и эмпирические аспекты изучения психологии женского предпринимательства.....	279
<i>Потемкина А. О.</i> К постановке проблемы обретения смысла жизни посредством развития саногенной рефлексии.....	291
<i>Хрони А. Е., Хрони Е. А.</i> Рефлексия готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии.....	299
<i>Ярославцева Н. И.</i> Роль рефлексии как интегративной психотехнологии в период отцовства и её влияние на формирование зрелой личности мужчины	306

Информация об авторах	324
Правила оформления статей	332

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY.PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

<i>Dombrovskaya I. S.</i> Development as a Methodological Principle and as a Personal Task	9
<i>Nazarov A. I.</i> In Search of New Psychophysiological Correlates of Temperament. Part 1. Brief Historical Background and Justification of the Hypothesis	34
<i>Polyakov A. M., Abakumova P. A.</i> Experimental Technique for Studying Symbolically Mediated Social Understanding in Adults with Social Maladaptation (on the Example of Persons who Committed Offenses)	46
<i>Sergienko A. A., Ordinarzeva E. V.</i> Control Functions: Models, Research Methods, Foreign and Domestic Approaches.....	64
<i>Belasheva I. V., Tereshchenko E. V., Makaday L. I.</i> Psychological Prevention of Destructive Communication among Young People in Conditions of Social Transitivity: the Current State of the Problem	75
<i>Gasanova Z. B., Afteni M. N.</i> The Study of the Relationship between the Psychological Climate in the Team and Motivation for Success among Interns and Permanent Employees	94
<i>Marchukova S. F.</i> The Influence of Virtual Reality on the Psychoemotional State of a Person	105
<i>Kananchuk L. A., Udova O. V.</i> The Relationship between the Indicators of Adaptation and the Volume of Protective Reflection in Future Teachers	115
<i>Kanavina S. S.</i> Constructive Reflection: the Risks of Introspection of Psychological Consultants.....	124
<i>Apasova E. V.</i> Formation of the Image of the World in Military Cadets and Humanities Students	137

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

<i>Polyakova O. B.</i> Specifics of Educational and Professional Activity of Students at the Initial Stage of Professional Education.....	146
---	-----

<i>Stanevsky A. G., Lubovsky D. V., Ermolaev M. M.</i> Rehabilitation Opportunities of Technical Disciplines in Teaching Students with Disabilities	157
<i>Ermolaeva M. V., Shakhova E. A., Maksimov D. V.</i> Current Approaches to the Employees Personal Competencies Improvement.....	174
<i>Begunova L. A., Brimova L. A.</i> Psychological Content of Interest in Family History at the Stages of Emerging Adulthood	193
<i>Molodtsova N. G.</i> From Image to Thought: Preventing Cliched Thinking among Children by Means of Paintings.....	209
<i>Shafikova L. I.</i> Features of the Psychological Safety of the Educational Environment.....	222
<i>Kuznetsova N. V.</i> An Empirical Study of the Relationship between Sports and the Communicative Competence of High School Students	229
<i>Apasova E. V.</i> Specifics of Predictive Self-assessment of Modern Junior Schoolchildren.....	238

AGE PSYCHOLOGY

<i>Vucicevic B.</i> Raven's Matrices in Intelligence Research: What Lies behind the Elementary School Children's Correct Answers on Test Tasks?	247
<i>Valyavko S. M.</i> Methodological Issues of Research on Locus of Control in Older Preschoolers	258

WORD TO THE YOUNG

<i>Komolova L. A.</i> Theoretical and Empirical Aspects of Studying the Psychology of Women's Entrepreneurship.....	279
<i>Potemkina A. O.</i> To Pose the Problem of Finding the Meaning of Life through the Development of Sanogenic Reflection	291
<i>Khroni A. Ye., Khroni Ye. A.</i> Reflection of the Readiness of Future Teachers to Work in the Conditions of Educational Inclusion.....	299
<i>Yaroslavtseva N. I.</i> The Role of Reflection as an Integrative Psychotechnology during Fatherhood and Its Influence on the Formation of a Mature Male Personality	306
Authors	328
Articles execution rules	332

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

УДК 159.92

DOI: 10.51944/20738544_2024_2_9

EDN: EKIRNI

И. С. Домбровская

библиотекарь филиала № 2 ГУК «Централизованная
Библиотечная Система г. Гродно», Республика Беларусь

Развитие как методологический принцип и как личностная задача

I. S. Dombrovskaya

Librarian of Branch No. 2 of the State Cultural Institution
“Centralized Library System of Grodno”, the Republic of
Belarus

Development as a Methodological Principle and as a Personal Task

В статье поднимается проблема развития культурно-исторической психологии в направлении эволюционно-деятельностного подхода. Сопоставляются понятия сущности и существования с понятиями нормы и патологии, понятия развития и понятия эволюции. Обосновывается, что основными психологическими механизмами развития личности и эволюции психики являются конкуренция (сравнение), «двойное отражение», персоногенез, ноогенез и личностная дезинтеграция.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, эволюционно-деятельностный подход, деятельность, развитие, эволюция, сущность, существование, норма, патология, конкуренция (сравнение), «двойное отражение», персоногенез, ноогенез и личностная дезинтеграция.

Введение

Современный быстроменяющийся, сложный и непредсказуемый мир ставит перед наукой и личностью задачу саморазвития. Развитие все более становится ценностью даже массовой культуры. Все более осознается, что человек — это человек развивающийся. Начало такому пониманию сущности человека заложено в культурно-исторической психологии и отражено в монографии В. П. Зинченко и Е. Б. Моргу-

нова «Человек развивающийся» [16]. Однако уже актуальна необходимость искать дополнительные пути развития культурно-исторической психологии и методологического принципа развития, как и его психологических механизмов. Поэтому в этой статье мы ставим следующие задачи:

- 1) рассмотрение возможности эволюционно-деятельностного подхода в психологии;
- 2) сопоставление понятий сущности и существования с понятиями нормы и патологии в контексте проблемы развития;
- 3) анализ психологических механизмов эволюции психики: конкуренции (сравнения), «двойного отражения», персоногенеза, ноогенеза и личностной дезинтеграции.

Мы предполагаем, что развитие культурно-исторической психологии идет по направлению к появлению на ее основе эволюционно-деятельностного подхода. От традиционного культурно-исторического подхода эволюционно-деятельностный подход отличается тем, что акцентирует культуру не как результат эволюции, а как процесс создания культуры в процессе эволюции, то есть акцентирует не результат, а процесс. От историко-эволюционного подхода эволюционно-деятельностный подход отличается тем, что акцентирует не методологические принципы происхождения вариативности психики в истории, не обосновав того, что психика в истории эволюционирует, а психологические механизмы эволюции с их формальной и содержательной стороны. Кроме того, само название **«эволюционно-деятельностный подход»** более точно, чем вышеуказанные названия подходов, отражает суть замысла психологии А. Н. Леонтьева и обобщает все его научное творчество, не разрывая его на теорию деятельности и теорию эволюции психики. Кроме того, если вспоминать дискуссию 70-х годов между А. Н. Леонтьевым и Б. Ф. Ломовым о том, как должна развиваться психология: «в ствол» (позиция А. Н. Леонтьева) или «в куст» (позиция Б. Ф. Ломова) [3], то предлагаемый нами эволюционно-деятельностный подход развивает культурно-историческую психологию «в ствол». В самом названии **«эволюционно-деятельностный подход»** более строго, чем в названиях «культурно-исторический» и «историко-эволюционный», концентрируется методология и содержание разработок всей московской школы психологии, и в отличие от них, оно не тавтологично по смыслу составляющих название подхода слов. Название отражает и содержание (эволюция, развитие, изменение), и метод (анализ деятельности) предлагаемого подхода. Системообразующие категории эволюционно-деятельностного подхода — это категории деятельности, психического отражения и регуляции (отражения и деятельности).

Предпосылки и перспективы эволюционно-деятельностного подхода

В нашем понимании эволюционно-деятельностного подхода его целью является разработка связного и дифференцированного видения того, как эволюционируют отражение и регуляция в деятельности в филогенезе, культурогенезе и онтогенезе, то есть исследование психологических механизмов развития психики, которые ведут к эволюционированию природы человека.

Основными проблемами, которые в ближайшем будущем может решить эволюционно-деятельностный подход, нами видятся следующие: 1) социальные основы эволюции психики, каковыми являются механизмы конкуренции и социального сравнения, 2) специфика наиболее сложного механизма эволюции психики — двойного отражения, в основе которого лежит внутреннее сравнение и которое максимально проявляется в феномене эстетического восприятия искусства и жизни, а также в феномене собственно человеческой саморегуляции, 3) современные индивидуальные механизмы эволюции психики, каковыми являются механизмы персоногенеза и ноогенеза [14]. А также те проблемы инновационного уровня профессиональной компетентности, которые Н. Н. Мельник независимо от нас назвал именно проблемами эволюционно-деятельностного подхода [21].

Теория деятельности незаменима в понимании закономерностей эволюции, поскольку «исследование развития строения деятельности может служить прямым и адекватным методом исследования развития форм психического отражения действительности» [19, с. 113]. И для анализа развития психического отражения, и для анализа развития регуляции анализ деятельности может применяться как метод. В анализе социальных основ развития и эволюции психики — это метод анализа строения совместной или разделенной деятельности, из которой позже рождается взаимодействие и конкуренция. В анализе индивидуальных механизмов эволюции психики — это метод анализа строения индивидуальной воспринимающей и/или созидающей деятельности, которая может быть направлена как на внешний мир, так и на самого себя. Отталкиваясь от этого леонтьевского положения, рассмотрим обозначенные нами выше психологические механизмы эволюции психики.

Конкуренция как механизм эволюции психики

В теории эволюции со времен Ч. Дарвина доминировала телеологическая дарвиновская идея «естественного отбора», и она казалась достаточной. Между тем она подменяла идею конкуренции видов и внутривидовой конкуренции, как и всю проблему взаимодействия, которая на

уровне человека предстает как проблема социальности. Идея социальности состоит из двух разнонаправленных идей: идеи сотрудничества (развивалась, например, П. А. Кропоткиным) и идеи конкуренции (общая биология). А. Н. Леонтьев посвятил свой фундаментальный труд «Проблемы развития психики» проблеме генезиса психического отражения у животных [18]. Однако он же отмечал, что основы психической чувствительности есть и у растений. Для понимания генеза психического из социального даже более важно то, что у растений есть способы «социального взаимодействия». Этим способом взаимодействия у растений является — подавление. В учебниках по биологии описывается то, как растения одного и разных видов подавляют друг друга посредством кроны или корневой системы. Симбиоз — также является способом взаимодействия растений (как и некоторых видов животных). Однако он не вносит решающего вклада в конкуренцию и эволюцию видов. Подавление — доминирующий способ взаимодействия в растительном мире. Какой же способ взаимодействия доминирует в животном мире? Изучение эволюции животного позволяет предполагать, что этот способ — поглощение (одним видом другого вида). Только у высших млекопитающих развивается способность к внутривидовому взаимодействию и способ взаимодействия внутри вида — подчинение и структурирование отношений на основе когнитивной деятельности избирательности внимания и сравнения. Согласно П. А. Кропоткину, развивается даже такой способ взаимодействия, как взаимопомощь [17]. В современной психологии также рассматривается такой вид конкурирования, как объединение [20].

Изучение конкретных частных межвидовых и внутривидовых способов конкурирования в животном мире могло бы дать ключи к современным способам конкурирования и развития в условиях рыночной конкурентной и турбулентной среды. В условиях биологизации социальных отношений, наблюдаемой в настоящий период времени, это было бы актуально.

Для теории эволюции через конкуренцию небесполезно положение о четырех основных способах конкурирования, разработанное в маркетинге. Так, П. Диксон выделяет их таким образом: разведчики, аналитики, защитники, ленивцы — и следующим образом характеризует: разведчики и защитники — это активные инноваторы, аналитики и защитники — имитаторы, ленивцы вообще редко сознательно конкурируют [9].

Когда речь идет о конкуренции в образовании, то конкурируют не столько люди, сколько парадигмы образования: в современном турбулентном мире «школа инвариантности» проигрывает «школе неопределенности» [24]. Соответствующим концепциям и конкуренции в образовании, и этического маркетинга признается только способ конкурирования с инно-

ваниями и установкой на качество. Этот же способ ведет к индивидуальному и групповому развитию и эволюционированию. Важно и то, с чем конкурируют. Согласно Й. Олстону, американская культура, с ее повышенной конкурентной средой, выработала способ «безличной конкуренции» [26], отличительная особенность которого состоит в том, что конкурирующий индивид не знает того, с кем конкурирует. Этот безличный, наиболее успешный способ конкуренции совпадает со способом достижения максимального результата при разных соревновательных установках, исследованным в экспериментах Е. В. Эйдмана по развитию средств волевой регуляции [28]. При инструкции соревноваться с соперником результаты лучше, чем при инструкции сделать как можно лучше. У взрослых при инструкции соревноваться с воображаемым соперником результаты лучше, чем при инструкции соревноваться с реальным равным себе соперником. У группы до 14 лет результаты лучше при инструкции соревноваться с известным равным себе соперником, чем с воображаемым соперником. Представленные результаты говорят о том, что конкурентоспособность личности до подросткового возраста зависит от соревновательности, конкуренции в социальной группе. Важны разного рода сравнения и рейтинги. У взрослых же по мере становления воображения важна установка на «безличную конкуренцию», на соревнование с неизвестным или идеализированным соперником. В современном, изменчивом, непредсказуемом и турбулентном мире только эта конкурентная установка может вести к выживанию и развитию. По данным Д. Б. Богоявленской, установка на соперничество оказывается непродуктивной при решении творческих задач. У людей, ориентированных преимущественно на победу над противником, уровень интеллектуальной активности, как правило, ниже, чем у людей без такой ориентации [5]. Но нужно признать то, что творческие люди могут «проигрывать» по сравнению с другими по критериям, отличным от творчества. Массовая культура редко ставит творческие задачи, и в обычных условиях конкурентная установка улучшает результаты деятельности. И даже творчество предполагает сравнение. Сравнение, человеческая способность и склонность к сравнению, сравнивающая деятельность задает конкуренцию даже в творческой сфере. Сотрудничество и творчество не отменяют сравнения [10]. Однако в долгосрочной перспективе именно инновации и творчество обеспечивают конкурентное преимущество, и не в последнюю очередь потому, что являются фактором эволюционирования психики. Сравнение же является составляющей любой когнитивной деятельности или ориентировочной основой любой практической деятельности. Сравнение является основой и деятельности по производству юмора, направленного на обесценивание другого человека посредством шуток в его адрес. Сравнение является основой и для выработки того типа иден-

тификации, который можно назвать «сравнительной идентификацией». Сравнение как операция социальной деятельности является и основой юмора по отношению к другому человеку, над которым могут смеяться и за похожесть, и за непохожесть. В основе же операции сравнения, как и деятельности по сравнению, лежит способность к внутреннему сравнению разноплановых характеристик психического образа, которое основывается на способности психики к двойному отражению действительности.

«Двойное отражение» как механизм эволюции психики

Способность к внутреннему сравнению разноплановых характеристик психического образа, на котором основан феномен двойного отражения, наиболее четко проявляется в феномене эстетического восприятия. Спецификой психического отражения в эстетическом восприятии является 1) самодистанцирование субъекта от самого себя и 2) двойственность психического отражения. Понятие двойного отражения является базовой категорией для объяснения феноменов саморегуляции, рефлексии, внутреннего диалога, эстетического восприятия и юмора. Предпосылки саморегуляции обнаруживаются в животном мире, особенно у одомашненных животных, испражняющихся в определенном месте, в виде торможения рефлексов, а способность к саморегуляции как к обращению воздействия на себя обнаруживается только у приматов, себя поглаживающих — в виде обратной связи от своей деятельности самому себе. В феномене обратной связи самому себе при продолжающейся внешней активности и есть зачатки двойного отражения действительности. В полной мере они проявляются только у человека в способности к эстетическому восприятию опредмеченных в искусстве объектов жизненного мира. Впервые эту способность заметил Келер в экспериментах по восприятию курицей и форм, и отношений (по: Выготский, 1986, с. 78–79), которые выявляют своего рода «двойное зрение». «Двойное зрение» у человека эволюционирует в двойное восприятие фабулы и сюжета, а также двойное отражение действительности, в котором объектами отражения являются и внешние объекты, и сам объективированный субъект. Мы полагаем, что способность к двойному отражению максимально развивалась и массовизировалась в комических действиях в виде сатурналий и дионисий, а также при восприятии античных комедий, поскольку они более, чем трагедии, создавали приближенные к реальности образы людей. Если античная трагедия возвышает чувства (или возвышает потребности), создавая вторую реальность, ноосферу или «третий мир» по К. Попперу, удваивает действительность, то античная комедия переносит, интроецирует эту «двойную действительность» во внутренний мир. Можно сказать, что способность к эстетическому восприятию и к юмору развиваются, пересекаясь. И пересекаются в их эволюционном смысле: самосохранения в виде отчужден-

ных предметных форм культуры (создание комических произведений) и саморазвития как обращения этой эстетической двойственности на самого себя (юмористическое отношение). В этом пересечении механизмов ноогенеза и персоногенеза психического. Анализ эстетической и смеховой деятельности показывает решающую роль в этом двойного отражения. Двойственность психического проявляется и в раздвоении природы человека на собственно психическое (психические состояния, переживания, сознание) и на означенное психическое, выраженное в слове и в вербальных знаниях, отчуждаемых человеком от своей психики в ноосферу. Психологическими же механизмами создания ноосферы являются механизмы ноогенеза, создающие объективированное знание, которое в свою очередь влияет на эволюцию психики.

Ноогенез как механизм эволюции психики

Поскольку ноосфера, объективированное знание создается деятельностью человека, то анализ деятельности может быть и методом анализа эволюции психики в результате производства и потребления знаний. Хотя А. Г. Асмоловым выделены такие механизмы эволюции человека, как биогенез, социогенез и персоногенез [4], им недостаточно проанализирована их психологическая сущность в феноменах психического отражения и деятельности, не выделены их разновидности. Это можно было бы сделать опираясь на исследования механизмов биогенеза в антропологии (Козинцев А. Г., Бутовская М. Л. и др.), механизмов социогенеза в культурологии (Бахтин М. М., Лихачев Д. С. и др.), механизмов персоногенеза в психологии (Олпорт Г., Асмолов А. Г., Леонтьев Д. А. и др.). Нужно сказать, что наиболее исторически поздним является механизм персоногенеза, который в большой степени описывается как становление саморегуляции в ходе исторической эволюции, что системно проанализировано Д. А. Леонтьевым [20]. Хотя науковедение и психология творчества уделяют внимание принципам порождения нового знания, психологические механизмы ноогенеза в их эволюционном ракурсе практически не исследованы. Более того, основателями теории ноосферы Т. Шарденом и В. И. Вернадским не сформулированы определения ноогенеза даже в теории эволюции живой материи. Имплицитно они понимаются как механизмы порождения знания. А. Л. Еремин понимает ноогенез как производство интеллектуальных систем [15]. Перед нами возникла задача психологического определения понятия ноогенеза, которую мы с опорой на труды Э. В. Ильенкова решили следующим образом: «Под ноогенезом мы понимаем процессы отчуждения психического, которые проявляются в формировании сферы идеального (или “ноосферы”), в которой презентруется отчужденное знание, которое в свою очередь влияет на психологию людей. Основными психологическими ме-

ханизмами ноогенеза являются индивидуальное обобщение социальных представлений и порождение нового знания» [12]. Обобщение и творчество — это деятельности, имеющие разное строение. Если в деятельности обобщения доминирует абстрагирование и дедукция, то в деятельности творчества — индукция и при этом сравнение объекта творчества с чем-то еще не существующим и не определенным. В разные исторические периоды востребован то тот, то другой механизм. И оба они имеют эволюционный смысл. Обобщение служит самосохранению человеческой культуры, творчество — ее развитию.

Определение психологических механизмов ноогенеза требует еще уточнений, а также столкновения когнитивного и деятельностного подходов. В понятии ноогенеза потрясающим образом встречаются эти достаточно обособленные и даже противостоящие парадигмальные подходы. Так, когнитивный подход предполагает познание закономерностей, результатом которого является обобщение. Деятельностный подход предполагает созидание и творчество, в результате которого появляется или порождается собственно новое. Хотя в науке деятельностный подход в большой степени поглощает когнитивный, на практике, несмотря на то что познание может носить активный, деятельностный характер, оно все же отличается от собственно деятельности, имеющей производящий, активный характер. Познание или когнитивная деятельность же всегда носят реактивный характер. По критерию реактивности и активности отличаются и обобщение, и творчество. Если обобщение — это реакция на неупорядоченность мира, приносящая в него порядок, то творчество — это деятельность по созиданию нового, приносящая в мир принципиально новые факты и идеи. Но и обобщение, и творчество являются механизмами ноогенеза и ведут к эволюционированию психического. Например, в основе юмора может лежать операция или деятельность сравнения. Кроме этого, юмор может основываться и на деятельности обобщения. Самым ярким примером являются односложные метафорические определения чего-либо. Если их значимость выходит за рамки конкретной ситуации, то метафорические определения можно считать не простым обобщением, а творческим порождением нового, как было, например, в определении К. Поппером сферы знаний как «третьего мира» [25].

Таким образом, мы обозначили те проблемы, которые считаем наиболее актуальными для эволюционно-деятельностного подхода. Анализ становления конкуренции важен для понимания способности к сравнению в индивидуальном психическом отражении, определяющей взаимодействие между биовидами и внутри вида человек. Анализ механизмов ноогенеза важен для понимания принципов превращения индивидуального психического отражения в совокупное объективное знание. Анализ становления

способности к двойному отражению позволяет понять закономерности усложнения, обогащения и дифференциации психического, важные и для понимания биологической эволюции, и для развития вида человек.

Анализ закономерностей становления полной структуры деятельности, зарождения ее целенаправленности, абиотической предметности, операционального состава и вариативности операций, дифференциации типов деятельности в животном мире позволил бы существенно продвинуть эволюционную и сравнительную психологию, а также использовать понимание закономерностей эволюционирования психики в животном мире для развития и обучения человека и даже психологической реабилитации нарушений психического отражения и регуляции.

Сравнительный анализ понятий развития и эволюции

Если в естественнонаучных дисциплинах чаще говорят об эволюции, то в гуманитарных — о развитии. В психологии говорят и о том и о другом, придавая понятию эволюции биологический характер, развитию — гуманитарный и цивилизационный. В подходе, использующем и то и другое понятие, различия в понятиях могут быть проведены по разным критериям. Наиболее очевиден тот, что с точки зрения всего вида человек выступает как эволюция, для отдельно взятого человека выступает как развитие. Когда изменения в психической деятельности и отражении становятся наследуемыми, то можно уже говорить не просто о развитии психики, а об эволюции психики. Однако, поскольку человек в ходе своего онтогенеза способен менять не только принципы функционирования психики, но и ее структуру, что выражается в феноменах овладения своим психологическим типом и преодоления психического типа, критерий эволюционирования только на уровне вида человек нам видится неверным. Поскольку эволюционирует структура психики, то можно говорить и об эволюции психики отдельного человека, а не только человеческого вида.

Различие между понятиями эволюции и развития можно проводить и на основе этимологических значений слов. Так, латинское *evolution* означает «развертывание», что предполагает, что существует направление изменений. Понятие же «развития» этимологически не предполагает ни цели, ни направления и может быть не только прогрессивным или регрессивным, но и непредсказуемым. Поскольку мы полагаем, что в природе человека уже заложены Богом или бытием живой материи все его возможности и даже возможности для создания новых возможностей, то нам ближе понятие развертывания, или эволюции. Понятие эволюции как развертывания следует сравнить еще с понятием потенциала, введенным в 1930-х К. Гольдштейном и разрабатываемым А. Мас-

лоу, К. Роджерсом и другими и реализуемым в движении человеческого потенциала. Идея потенциализма теоретически близка идее эволюции как развертывания, но на практике выливается в идеи разворачивания заданной природой конкретному человеку способа самоактуализации, самореализации, личностного роста. Уже А. Маслоу осознал неправомерность ограничения возможностей самоактуализации его индивидуальными задатками и ввел в психологию понятие «самотрансценденции». Ниже мы будем говорить о том, что человек реализует в жизни не только свою индивидуальную сущность, но и родовую сущность биовида человек, то есть актуализирует не только свои индивидуальные возможности, но и общечеловеческие, во всяком случае человек стремится к этому. И такие возможности, такой потенциал присущи каждому. Однако мы предпочитаем понятие эволюции, а не понятие потенциала по той причине, что в современных многочисленных теориях потенциала нет идеи эволюции или развития как развертывания родовой сущности, которая способна придать отдельно взятому человеку и направление, и смысл жизни. Хотя потенциал и отдельно взятого человека, и всего человеческого вида не безграничен, процесс эволюции позволяет компенсировать дефицит тех или иных способностей и индивидуальных возможностей, переходить к другому типу функционирования психики и деятельности, изменять структуру психического отражения.

Вернемся к сравнению понятий эволюции и развития. Если, на наш взгляд, эволюция характеризуется изменением психических структур, то, по мнению Л. И. Анцыферовой, «развитие же означает возникновение качественно новых психологических образований и переход психологической системы на новый уровень функционирования» [2, с. 5]. Новые психологические образования и новый уровень функционирования задают предпосылки и новой психической структуры, и другой системы функционирования психики — и это уже эволюция.

Проблема развития, начиная с Л. С. Выготского, традиционно рассматривается в связке с проблемой детерминации, ступеней развития и кризисов в онтогенезе. Кратко остановимся на проблеме развития в этом традиционном ее контексте. Развитие вообще и развитие человека с точки зрения детерминации можно рассматривать 3 способами:

1. Как развитие изначально данного по причинной логике жизнедеятельности. Изложенное выше понимание человека отказывается от такого взгляда, так как он пригоден только для понимания человека как исключительно биологического организма, несмотря на то, что в традиционном гуманистическом подходе (Маслоу, Роджерс) постулировано то, что даже стремление к самореализации и самоактуализации изначально «заложено» в человеке, и то, что разворачивается по потребностной и

причинной логике развития. На наш же взгляд, стремление к саморазвитию возникает на определенном уровне развития личности и требует личных усилий по развитию самого себя и познанию мира.

2. Как самодвижение за счет взаимодействия общественного и личностного.

3. Как целевое развитие, определяемое целевой ценностной логикой жизнедеятельности.

Сначала рассмотрим развитие как самодвижение, исходя из классики отечественной психологии. Так, Л. С. Выготский пишет: «...развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения охватывает нечто существенное для диалектического понимания процесса... Она, в свою очередь, допускает и идеалистические, и материалистические теории построения личности. В первом случае она находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономности, внутренним, жизненным порывом целеустремленно развивающейся личности. Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» [8, с. 248].

Вторая точка зрения — это точка зрения самого Выготского, с которой он рассматривает развитие ребенка. О первой точке зрения будет сказано ниже.

Итак, развитие происходит за счет «новообразований». «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, развитие в данный период» [8, с. 248].

Выготский рассматривал и динамику перехода от одного возраста к другому, говоря, что «если б кризис не был открыт эмпирически, его следовало бы выдумать теоретически».

По Выготскому, микроскопические изменения в «стабильные периоды» (когда развитие идет «подземным путем»), накапливаются до определенного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного «новообразования». Эти «революционные скачки» происходят в периоды кризисов, составляют их суть и являются поворотными пунктами в развитии. Основным источником развития ребенка по Выготскому является социальная действительность. А динамику развития определяет «социальная ситуация развития», то есть своеобразные отношения ребенка с окружающей его действительностью. Главное

содержание кризисов — распад старой, образование новой социальной ситуации и нового типа социальных отношений.

Назрела необходимость сделать несколько общих замечаний о концепции развития Л. С. Выготского:

- схема развития Выготского охватывает формально-динамические, но не содержательные аспекты развития. Содержательный анализ «новообразований» и «социальных ситуаций развития» дан только для детских возрастов;
- функционирование ВПФ после того, как они уже сформировались, не рассматривается, а между тем необходимо понимать, как функции переходят и закрепляются в качестве структурных элементов психики;
- развитие ребенка задается социальной действительностью, в которой уже давно сложились требования и стандарты к ребенку определенного возраста. «Стандарты» же по отношению к развитию взрослых заданы гораздо меньше;
- прохождение «кризисов Выготского» с небольшими вариациями типично и обязательно для всех детей. Развитие же взрослых менее предсказуемо и более разнообразно;
- нужно подчеркнуть, что Выготский говорил только о детском развитии. Он сознательно выбросил из своей периодизации возраст от 18 до 25 лет, намекая, что там уже действуют другие закономерности — закономерности взрослости;
- вполне возможно, что если бы Выготский специально занимался проблемами взрослости, то пришел бы к формулировке принципа «идеалистического», целевого типа и в материалистической концепции за счет психологических механизмов воли, автономности, когда уже не заданные требования социальной действительности, а стремление к познанию себя и мира, «свободное Я» движут развитие;
- это появление «свободной воли» не отменяет развития социального (только изменяет его). Поэтому схема Выготского на социальном (но только на социальном) уровне приложима и к взрослости.

Практически все теории развития взрослого «сделаны» на социальном уровне, даже те, которые рассматривают развитие сознания и внутреннего мира. Объясняется это тем, что культура уже достаточно сильна, чтобы накладывать «культурные схемы, штампы» и на внутренний мир.

Даже наиболее сильная и глубокая теория периодизации взрослого развития — теория Э. Эриксона — теория «эпигенетическая». Это значит, что на уровне физическом надо приспосабливаться к половому созреванию, расцвету, старению организма. На уровне социальном — нужно выполнять требования культуры, нормы социальной жизни — выбрать

профессию, создать семью, быть полезным обществу, достойно приготовиться к смерти. Сам Эриксон считал свою теорию не теорией личностного развития, а «ключом» к ней.

Теорией же личностного развития может стать только та теория, которая изучает, анализирует и систематизирует принципы и механизмы развития человека на всех его уровнях, включая личностный уровень. Такими принципами и критериями развития являются обогащение и дифференциация внутреннего мира, переходы функциональных образований в структурные образования, развитие и произвольное и вариативное использование различных типов психологических механизмов рефлексии, внутреннего и межличностного диалога, эстетического переживания, самодетерминации и саморегуляции, самотрансценденции и юмора, а также обязательное познание и понимание закономерностей объективной действительности, вплоть до выработки системного мировоззрения, объясняющего и осмысляющего мир и свою роль в нем.

Большинство перечисленных нами механизмов развития описывают его с содержательной стороны, а обогащение, дифференциация и переходы функций в структуры — с формальной стороны, и она нам видится более важной, чтобы говорить о возможном эволюционировании психики.

Так, юмор, сформировавшись как высшая психическая функция в культурогенезе, у современного человека превращается в структурный элемент психики. А то, что юмор зародился в культурогенезе как механизм ноогенеза, превращает его в ноотехнику регуляции системы жизнедеятельности за счет того, что он, будучи элементом ноосферы и знания, оказывается на верхнем уровне системы регуляции. Хотя мы во многом солидарны с определением развития Л. И. Анцыферовой, в котором понятие эволюции выглядит избыточным, мы говорим об эволюции психики, а не о развитии, имеющем лишь индивидуальное значение. Мы говорим об эволюции психики не только потому, что новообразования транслируются от человека к человеку, но и потому, что, закрепившись у всего вида человек, они становятся необратимыми. А в индивидуальном развитии возможна и обратимость изменений, и регресс. Мы говорим об эволюционировании психики еще и потому, что считаем, что цель эволюционно-психологической теории не обоснование вариативности внутри рода человек, которое делает в своем историко-эволюционном подходе А. Г. Асмолов, а обоснование того, что способны к развитию не только избранные, что вызывает необходимость толерантности к «недоразвитым», а каждый представитель рода человек способен развиваться и эволюционировать. При этом категорию «развития» мы видим не только как объяснительный принцип изменений, а как цель и задачу изменений системы регуляции жизнедеятельности. При этом мы отказываемся

и от постулированного К. А. Абульхановой-Славской принципа стратегий жизни как детерминированного психологическим типом [1], так как считаем, что стратегия жизни определяется не психологическим типом, то есть причиной, а целью жизни. Это ставит перед нами вопрос о цели развития, которая у отдельно взятых людей может быть вариативна, но в целом Человечества она определяется философами и психологами как задача реализации в своей жизни совокупной природы Человека и/или обретения им родовой сущности. И это же вынуждает нас обратиться к рассмотрению проблемы нормы-патологии развития.

Развитие как стремление к обретению родовой сущности человека

Отметим, что понятие «природы» человека часто подменяет понятие его «сущности». Современные философы акцентируют важность их различения: «Первое понятие отражает как природные, так и социальные качества человека. Второе понятие отражает не всю совокупность его социальных, биологических и психологических качеств, а наиболее существенные, устойчивые связи, отношения, лежащие в основе природы человека...» и далее: «Вся история свидетельствует о происходящих определенных изменениях в природе человека, его “открытости миру”» [22]. Признание изменчивости и открытости природы человека обостряет вопрос о его сущности. При этом сущностный подход в изучении и определении человека в значительной степени отделяется и даже противопоставляется и дескриптивному, и атрибутивному [27, с. 7]. При этом сущностное определение человека — это и попытка создания «развитой общепринятой концепции человека» [27, с. 9]. Понятиям сущности и существования в философии соответствуют понятия нормы и патологии в психологии [13]. Разработка проблемы сущности человека важна, так как она позволяет сформулировать принципиально отличающееся от всех остальных понимание нормы развития человека: «...нормальное развитие — это такое развитие, которое ведет человека к обретению им родовой человеческой сущности» [6, с. 50]. Согласно Братусю, «условиями и одновременно критериями этого развития являются: отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода “человек” (центральное системообразующее отношение), способность к децентрации, самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения, творческий, целетворящий характер жизнедеятельности, потребность в позитивной свободе, способность к свободному волепроявлению, возможность самопроектирования будущего, вера в осуществимость намеченного, внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлыми и будущими поколениями, стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни» [6, с. 50]. Подчеркнем, что в этом атрибутирующем

описании сущностно человеческого развития можно только восхититься тем, как Б. С. Братусь трансформирует основной марксовский тезис о сущности человека как совокупности общественных отношений в понимание отношения к другому человеку как системообразующего для оценки нормы развития. При этом важно, что остальные типы отношения к другому человеку выступают не столько как патологии в их прямом смысле, а в соответствии с терминологией Братуся как «аномалии личности». Это переводит понимание патологий из традиционного и классического к неклассическому. В неклассической психологии патологий как таковых практически нет — есть только аномалии. Доказательства находятся в экзистенциальной психологии и психиатрии (Ясперс, Лэинг и др.). Возвращаясь от атрибутивного подхода к сущностному в характеристике человека, можно сказать, что Б. С. Братусь, говоря о «нормальном развитии», выделил его основной признак, совпадающий с основной характеристикой сущности человека — способностью к развитию. Эта характеристика «нормы» всячески подчеркивается польским исследователем Казимежем Дабровским. Так, он пишет: «Психическое здоровье — это развитие в направлении всестороннего понимания, переживания, открытия и творчества все более высокой иерархии действительности и смыслов, вплоть до конкретного индивидуального и общественного идеала» [29, с. 32]. Пафос способности к развитию пронизывает всю концепцию Дабровски, включая его теорию позитивной дезинтеграции, которая объясняет сущностно человеческий механизм развития. Свою концепцию развития К. Дабровски назвал «теорией позитивной дезинтеграции», и само название предполагает, что «нормальное» и «здоровое» развитие обязательно идет за счет дезинтеграций, дисгармоний. Они являются позитивными, если ведут к всестороннему пониманию, переживанию, открытию и творчеству все более высокой иерархии реальности и ценностей.

В отличие от классической гуманистической психологии с ее идеей личностного роста из уже данного, К. Дабровски делает акцент на познании, открытии и творчестве мира «изнутри».

Так, согласно Дабровски, в позитивном развитии наступает момент, когда человека не удовлетворяет действительность. Он начинает искать, открывать и творить другие реальности, отличающиеся от обыденной, ставшей нудной реальности. Появляется необходимость преодолеть узы закономерностей обыденной жизни. Отсюда начинается процесс побуждений к поиску, повышенная психическая восприимчивость, кризисы и внутренние конфликты, тревожные состояния, депрессии и навязчивости.

«Человек обречен на развитие, на преодоление собственного биосоциального цикла и психологического типа» [29, с. 50].

Позитивное развитие, по Дабровски, проходит через следующие стадии:

- 1) личностная интеграция первичная;
- 2) личностная дезинтеграция одноуровневая;
- 3) личностная дезинтеграция многоуровневая спонтанная;
- 4) личностная дезинтеграция многоуровневая организованная;
- 5) личностная интеграция вторичная.

Основным признаком выделения стадий позитивного развития является отношение к смерти как к событию, которое ожидает всех и по отношению к которому люди очень отличаются.

1. Низший уровень: примитивное психическое здоровье, собственная смерть не существует для людей, находящихся на этой стадии. Примитивные потребности, интеллект подчинен им. Эмоции, агрессивность, неразвитость внутреннего мира, отсутствие внутренних конфликтов, воображение и интеллект подчинены сильным импульсам. Отсутствие мыслей о собственной смерти, непонимание чужой смерти, чужих страданий. Отсутствие эмпатии. При неизбежно приближающейся смерти — часто звериный страх или неверие в возможность собственной смерти.

2. Усиливающаяся способность к развитию. Неустойчивое отношение к себе и окружающим. Повышенная восприимчивость, но одноуровневая. Амбивалентности и амбитенденции. Периодическое чувство собственной незначительности, частая растерянность, достаточно сильная, но непостоянная чувствительность к возможности смерти, иногда приступы страха перед смертью. Значительная «психологизация» внутреннего мира. Периодическая способность к эмпатии, к пониманию чужой смерти. На этой стадии личностной дезинтеграции часты самоубийства, так как в сознании отсутствуют перспективы развития. Одноуровневое развитие внутреннего мира.

3. На этом уровне возникает в большей или меньшей степени возможность преодоления закономерностей периода биосоциального развития. Его характеризуют такие психологические механизмы, как удивление себе самому, самоозабоченность, чувство собственной изменности, некоторая неприспособленность и позитивное приспособление, творчество. Часты внутренние конфликты, кризисы, возможны разные формы невроза: тревожность, депрессия, паранойя и т. д., говорящие о возможности перспективы развития и пути развития, а также о включении психологических механизмов иерархизации внутренней и внешней реальности. В трансцендентальные потребности внедряется тема смерти. Признается «частичная смерть» как признак изменений. Появляется различие того, что в личности должно исчезнуть, а что остаться.

Стремление к конкретному идеалу, попытки трансценденции собственной смерти в других и творчестве.

4. Заметное психическое успокоение, организация и систематизация собственного развития посредством рефлексии. Доминирующие психологические механизмы: объект-субъектное отношение к себе, эмпатия, самовоспитание и самотерапия, переживание реальности как многоуровневой. Явное преодоление закономерностей биосоциального периода и переход к автономности и аутентичности. Заметно преодоление видового цикла и психологического типа. Страх личной смерти угасает, но усиливается переживание смерти других. Смерть переживается как экзистенциальная проблема, попытка ее трансценденции.

5. Уровень вторичной интеграции после прохождения всех уровней/стадий личностной дезинтеграции. Автономия, аутентичность, ответственность, максимально возможный уровень самопознания и эмпатии, стабилизация основных интересов и способностей, а также динамизация идеалов.

На этом уровне осуществляются два смысла: индивидуальный и общественный. Первый отражает главные интересы, способности и таланты, осознание самотождественности, непрерывности своей прошлой жизни и надежд на будущее. Второй выражает аутентичное и автономное отношение к другим людям, высокий уровень общественного сознания и ответственности. Основные приобретения этого уровня сохраняются и в других «циклах» позитивного личностного развития [29, с. 53–55].

Таким образом, позитивное развитие идет посредством процессов личностной дезинтеграции-интеграции, которые идут через образование новых психологических механизмов к интеграции вторичной. Причем развитие вызывается со второго уровня личностной дезинтеграции внутренними потребностями познать, понять, пережить как можно более полно себя и мир, то есть именно тем, что в обыденном сознании и понимается как личностное развитие и что зачастую теряется в научных определениях развития. Другой польский психолог Казимеж Обуховски также считает, что «личность не может жить без постоянного развития» и что «развитие личности — вызов в борьбе противоречивых сил» [31, с. 183].

Способность к развитию является родовой специфически человеческой характеристикой человека, которая в полной мере может служить характеристикой сущности. И является критерием оценки «нормы» развития отдельно взятого человека. Никакая патология не может быть однозначно признанной, если человек способен к развитию, понимаемому как развитие личности и познание мира и себя. Таким образом, сущность человека определяется нами предельно широко — как способность к развитию. Существование же может быть удивительно многообразным и даже аномальным, когда способность к развитию потеряна.

Классический экзистенциалистский тезис: «существование предшествует сущности» (Сартр) не отрицается таким пониманием сущности, но существенно дополняется им: «это философия сущности и существования вместе взятых, в которой сущность имеет то преимущество, что без ее утверждения и обоснования существование человека остается бессмысленным. Только через утверждение сущности в существовании последнее приобретает смысл для развития и философии человеческого индивида» [29, с. 192]. Несовпадение между сущностью и существованием, их диалектическое противоречие и заставляет человека развиваться, является фундаментальным механизмом развития. Как пишет Б. С. Братусь: «...это общее противоречие между личной (индивидуальной) ограниченностью и универсально безграничными возможностями, предполагаемыми всеобщей родовой человеческой сущностью. На уровне индивидуального сознания это противоречие отражается как противоречие между “Я реальным” и “Я идеальным”, “Я сегодняшним” и “Я будущим”, между Бытием и долженствованием» [7, с. 127], «Я интенциональным» и «Я самообъективированным», которые развиваются из первоначального «Я синкретического» [31, с. 183], а как все те противоречия и внутриличностные конфликты хорошо известны практическим психологам.

Несовпадение сущности и существования является фундаментальным философским принципом и психологическим механизмом индивидуального и общего развития.

Развитие личности как способ совладания с психическими заболеваниями

Развитие личности часто идет через невроз. Согласно К. Дабровски, наличие невроза может служить доказательством того, что «перестройка личности» (если невроз пережит позитивно) произошла надежно. Ибо в неврозе перестраиваются не только сознание и чувства, но и биологический уровень человека.

В какой форме проходит невроз (астенической, истерической, паранойальной), зависит от биологических характеристик человека. Здесь назревает необходимость пересмотреть традиционное понимание невроза и психопатии. Такой «пересмотр теории» есть в концепции хорошо известного В. Франкла и излагаемого здесь К. Дабровски.

К. Дабровски считает психопатию и невроз противоположными структурами психики. «Психопатия — это психическая структура, интегрированная на низком уровне, структура стабильная» [29, с. 88]. Разум у психопатов подчиняется примитивным и эгоистическим импульсам, отсутствуют внутренние и присутствуют внешние конфликты, отмечается неспособность к развитию.

Невротик же строит свой внутренний мир через повышенную восприимчивость, обычно имеет идеалы, видит иерархию действительности и ценностей, руководствуется чувствами высшего уровня. Невротики способны к позитивному развитию, к пониманию других, но часто испытывают трудности в принятии решения и в сфере действия. Вспоминается известное высказывание: «Невротики строят воздушные замки, психотики в них живут». Дабровски пишет: «насколько психопат не может быть хорошим аутентичным психиатром, психологом, педагогом, настолько невротик (адекватно критичный к себе) является наилучшим кандидатом для этих дел» [29, с. 90].

«В большинстве случаев невроты не являются болезнями, а структурными процессами, неизбежными в развитии. Это процессы, строящие внутренний мир и его иерархические уровни. Повышенная возбудимость в большей мере является симптомом повышенной восприимчивости и не может считаться явлением болезненным» [29, с. 107].

Невроз как болезнь «не в возбудимости, впечатлительности, а в их подавлении» [29, с. 83].

К. Дабровски выделяет уровни невротозов, от которых зависит глубина и позитивность их переживания:

Астения:

- 1) ипохондрия — концентрация мыслей на собственном организме [27];
- 2) неврастения — концентрация на собственных психических переживаниях;
- 3) психастения — построение внутреннего мира, литературное, музыкальное творчество.

Истерия:

- 1) психопатия истерическая;
- 2) истерия конверсионная;
- 3) истероподобные проявления эмпатии, энтузиазма, экстаза (часты у актеров).

Тревожность:

- 1) стадия инстинкта самосохранения;
- 2) стадия личной угрозы;
- 3) трансцендентная «мировая скорбь».

Паранойя:

- 1) связанная с обыденными, внешними вещами;
- 2) связанная с внутренними переживаниями;
- 3) связанная с переживаниями мировых проблем, смысла жизни и смерти [29, с. 96–100].

Таким образом, Дабровски рассматривает уровни невротозов, а не только их типы. Переход от невротического состояния на первом, био-

логическом уровне к уровню третьему, духовному позволяет трансформировать патологические переживания в развивающие. Согласно нашему видению существования человека, невроз может переживаться с доминантой на биологическом, социальном, идеальном или личностном уровне и с субдоминантой на том же или другом уровне. Взаимодействие доминантного и субдоминантного уровней переживания невроза задает направление его протекания и направление личностного развития при переживании невроза.

В. Франкл в ранней работе «Доктор и душа» говорил о соматогенной и ноогенной составляющих невроза, а позже только о ноогенных неврозах. Кризис, особенно в форме невроза, открывает возможность развития, дает ему шанс. При неспособности или нежелании использовать этот «шанс» происходит скатывание на низший уровень существования, на котором возможны тяжелые психопатии и даже самоубийства. Самоубийство можно считать предельным выражением неконструктивного переживания кризиса, отказом от развития: «Самоубийство лишает человека возможности развиваться» [30, с. 190]. В этом ракурсе может быть проинтерпретирован анекдот, состоящий из двух слов: «Колобок повесился». Он становится понятным, если вспомнить русскую народную сказку про Колобка, который эгоистически ушел от деда с бабкой и с эгоцентрическим любованием пел всем встречным, которые предостерегали его, одну и ту же песенку: «Я Колобок, Колобок...». Трагедия Колобка в том и состояла, что он нарциссически отказывался меняться и развиваться. Рассказ и интерпретация этой сказки детям и сказки и анекдота подросткам может быть мощной профилактикой суицида посредством юмора.

Вернемся к проблеме развития как преодоления психической болезни в контексте проблемы эволюционного смысла психических болезней. Постановка вопроса об эволюционном смысле психических болезней видится нами как «висящая в воздухе». Она возникает из комплексного изучения биологии, истории психиатрии, общей и клинической психологии и особенно теории эволюционной психологии.

Проблема эволюционного смысла психических болезней отталкивается от проблемы существования эволюционных изменений психики человека в ходе истории. Здесь возможны две основные позиции:

- а) психика человека с античности, то есть с тех времен, когда Человек начал фиксировать свою историю и свою мысль, константна и
- б) психика эволюционирует не только в биогенезе Человека, но и в его истории.

В психиатрии и клинической психологии рассматриваются механизмы патологизации психики, но ставится вопрос только об индивидуаль-

ном смысле психической болезни, который чаще всего полагается как дезадаптационный или инновационный-творческий (от Ламброзо). Вопрос об эволюционном смысле, сочетающем индивидуальный и социальный моменты, практически не озвучивается. Трудности интерпретации эволюционирования человеческой психики заключаются в том, что сам феномен эволюционирования выступает как достаточно самоочевидный, но не проанализированный и не доказанный.

В связи с прогнозируемым ростом числа психических заболеваний обостряется вопрос о том, что представляет собой психическая болезнь: тупиковую линию эволюции с обособлением «вида» психически больных или «магистральный сценарий» человечества, которого следует избежать и предотвратить. С практической точки зрения вопрос заключается в том, как из дезадаптивного индивидуального момента эволюции, каковым чаще всего полагается психическая болезнь, превратить эту психическую болезнь в адаптивную инновацию. Или, в понятиях А. Г. Асмолова и А. В. Петровского, как превратить неадаптивную активность в наадаптивную, способствующую прогрессу общества и отдельного человека [23]. Повторим, что согласно концепции К. Дабровски критерием психического здоровья является способность к личностному развитию и познанию мира [29]. Согласуются с этим взгляды на психическое здоровье Б. С. Братуся, который различает психическое и психологическое здоровье. Но проблема эволюционного смысла психических отклонений такими решениями не снимается, поскольку не решается вопрос о сущности «болезни», а также о методах лечения, медикаментозного, психотерапевтического или социально-педагогического.

Наиболее сложен вопрос об эволюционном смысле психиатрических симптомов. Он заключается в том, какие конкретно симптомы — признак регрессии человеческой видовой психики, а какие — признак развития и прогрессивного эволюционирования человеческой видовой психики, вплоть до создания механизмов преадаптации. Так, возможно, что резонерство — это всего лишь способность к абстрагированию и обобщению человека, который не получил должного обучения и образования. «Латенты» в мышлении — это недоразвившаяся или недоразвитая способность к инновациям. «Обрывы мыслей» — «неправильное» торможение. Повторы — закрепление не безусловных, а условных рефлексов. Эпилептические приступы — крайнее выражение стремления к измененным состояниям сознания, стремления, все чаще свойственного людям. Галлюцинации — объективация, отчуждение и крайнее выражение диалогичности мышления, свойственного всякой зрелой личности. Страх осмеяния у шизофреников — как опасения любого человека быть неправильно понятым и неадекватным реальности. Мы здесь не ставим

задачу детально проанализировать эволюционный смысл всех различных психиатрических симптомов, но стараемся обозначить принцип интерпретации эволюционного смысла симптомов на границе индивидуального и видового смыслов, которые на основе нашей эволюционной интерпретации возможно трансформировать из негативных симптомов болезни в позитивные механизмы развития личности.

Однозначно, что у психиатрических заболеваний есть эволюционный смысл в расширении способов переживания мира и увеличении внутривидовой вариативности. Но если есть смысл роста вариативности, то есть и смысл в адаптации вариативности и разнообразия к магистральному пути развития Человечества. А магистраль состоит в овладении человеком своими негативными переживаниями, трансформации их в осмысленные и позитивные, приближающие к родовой человеческой сущности, содержание которой и состоит в идее и задаче развития. Понимание клиницистом эволюционного смысла психических заболеваний и обучение им пациента интерпретировать свои симптомы с точки зрения развития может трансформировать негативные симптомы в позитивные механизмы личностного развития. Отношение с юмором психиатрически больного к своей болезни и к своим симптомам позволяет выработать психологическую независимость от своей болезни, ставить задачи социальной адаптации и личностного развития. Установка на развитие может служить и профилактикой психических заболеваний.

Выводы

Итак, мы предлагаем развивать культурно-историческую психологию по направлению эволюционно-деятельностного подхода. Рассматриваем основные механизмы эволюции: конкуренцию и «двойное отражение», рассматриваем категорию «развития» не только как принцип существования человека, но и как задачу его жизни. А направление развития задает представление о родовой сущности человека, о его природе и собственно человеческом способе существования. И если внутривидовая вариативность зависит от индивидуальных представлений о родовой сущности Человека, то общее направление эволюции зависит от общекультурных представлений о ней. А это вызывает необходимость дальнейшей разработки проблемы сущности и существования в философии и проблемы нормы-патологии в психологии, как и ключевой проблемы психологических механизмов эволюции психики и развития личности.

The article raises the problem of the development of cultural-historical psychology in the direction of an evolutionary-activity approach. The concepts of essence and existence are compared with the concepts of norm and pathology, the concepts of development with

the concepts of evolution. It is proved that the main psychological mechanisms of personality development and the evolution of the psyche are competition (comparison), "double reflection", personogenesis, noogenesis and personal disintegration.

Keywords: cultural-historical psychology, evolutionary-activity approach, activity, development, evolution, essence, existence, norm, pathology, competition (comparison), "double reflection", personogenesis, noogenesis and personal disintegration.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — Москва : Мысль, 1991. — 299 с.
Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni / K. A. Abul'khanova-Slavskaya. — Moskva : Mysl', 1991. — 299 s.
2. *Анцыферова Л. И.* Принцип развития в психологии / Л. И. Анцыферова. — Москва : Наука, 1978.
Antsyferova L. I. Printsip razvitiya v psikhologii / L. I. Antsyferova. — Moskva : Nauka, 1978.
3. *Асмолов А. Г.* Кому и как разрабатывать методологию психологии? / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева // Сибирский психологический журнал. — 2015. — № 55. — С. 6–45.
Asmolov A. G. Komu i kak razrabatyvat' metodologiyu psikhologii? / A. G. Asmolov, M. S. Gusel'tseva // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2015. — № 55. — S. 6–45.
4. *Асмолов А. Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов. — Москва : Смысл, 2001. — URL: www.fdp.hse.ru/data/082/535/135/psix-lich.doc (дата обращения: 20.05.2015).
Asmolov A. G. Psikhologiya lichnosti: printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza [Elektronnyi resurs] / A. G. Asmolov. — Moskva : Smysl, 2001. — URL: www.fdp.hse.ru/data/082/535/135/psix-lich.doc (data obrashcheniya: 20.05.2015).
5. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. — Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1983. — 173 с.
Bogoyavlenskaya D. B. Intellekturnaya aktivnost' kak problema tvorchestva / D. B. Bogoyavlenskaya. — Rostov-na-Donu : Izd-vo Rost. un-ta, 1983. — 173 s.
6. *Братусь Б. С.* Аномалии личности / Б. С. Братусь. — Москва : Мысль, 1988. — 301 с.
Bratus' B. S. Anomalii lichnosti / B. S. Bratus'. — Moskva : Mysl', 1988. — 301 s.
7. *Братусь Б. С.* Очерки по психологии аномального развития личности / Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 127 с.
Bratus' B. S. Ocherki po psikhologii anomal'nogo razvitiya lichnosti / B. S. Bratus', B. V. Zeigarnik. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1980. — 127 s.
8. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1984. — 432 с.
Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii. V 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya / L. S. Vygotskii. — Moskva : Pedagogika, 1984. — 432 s.
9. *Диксон П.* Управление маркетингом / П. Диксон. — Москва : Бином, 1998. — 560 с.
Dikson P. Upravlenie marketingom / P. Dikson. — Moskva : Binom, 1998. — 560 s.
10. *Домбровская И. С.* К проблеме конкуренции в психологии / И. С. Домбровская // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития России в условиях преодоления глобального кризиса : матер. 2-й межрегиональной науч.-практ. конф., Москва, 11–13 ноября 2010 года. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2010. — Кн. 1. — 144 с. — С. 58–60.
Dombrovskaya I. S. K probleme konkurentsii v psikhologii / I. S. Dombrovskaya // Prikladnaya psikhologiya kak resurs sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossii v

usloviyakh preodoleniya global'nogo krizisa : mater. 2-i mezhregional'noi nauch.-prakt. konf., Moskva, 11–13 noyabrya 2010 goda. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 2010. — Kn. 1. — 144 s. — S. 58–60.

11. *Домбровская И. С.* К проблеме эволюционного смысла психических болезней / И. С. Домбровская // *Философские проблемы биологии и медицины : сб. матер. 4-й ежегодной науч.-практ. конф.* — Москва : Принтберри, 2010. — Вып. 4: *Фундаментальное и прикладное.* — С. 174–177.

Dombrovskaya I. S. K probleme evolyutsionnogo smysla psikhicheskikh boleznei / I. S. Dombrovskaya // *Filosofskie problemy biologii i meditsiny : sb. mater. 4-i ezhegodnoi nauch.-prakt. konf.* — Moskva : Printberri, 2010. — Vyp. 4: *Fundamental'noe i prikladnoe.* — S. 174–177.

12. *Домбровская И. С.* Ноогенез как психологический механизм творчества и юмора / И. С. Домбровская // *70-летие воссоздания философского факультета в структуре Московского Университета : матер. юбилейных конф. «Философия и образование в процессе трансформации культуры» (Москва, 14–15 декабря 2011 г.), «Философия и парадигмы современной науки» (Москва, 15–16 декабря 2011 г.).* — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2011. — С. 80–81.

Dombrovskaya I. S. Noogenez kak psikhologicheskii mekhanizm tvorchestva i yumora / I. S. Dombrovskaya // *70-letie vossozdaniya filosofskogo fakul'teta v strukture Moskovskogo Universiteta : mater. yubileinykh konf. «Filosofiya i obrazovanie v protsesse transformatsii kul'tury» (Moskva, 14–15 dekabrya 2011 g.), «Filosofiya i paradigmy sovremennoi nauki» (Moskva, 15–16 dekabrya 2011 g.).* — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 2011. — S. 80–81.

13. *Домбровская И. С.* Проблема сущности и существования в психологии как отражение проблемы нормативного и дескриптивного в философии / И. С. Домбровская // *Философские проблемы биологии и медицины: нормативное и дескриптивное : сб. матер. 5-й ежегодной науч.-практ. конф. (Москва, октябрь 2011 г.).* — Москва : Принтберри, 2011. — Вып. 5. — С. 245–247.

Dombrovskaya I. S. Problema sushchnosti i sushchestvovaniya v psikhologii kak otrazhenie problemy normativnogo i deskriptivnogo v filosofii / I. S. Dombrovskaya // *Filosofskie problemy biologii i meditsiny: normativnoe i deskriptivnoe : sb. mater. 5-i ezhegodnoi nauch.-prakt. konf. (Moskva, oktyabr' 2011 g.).* — Moskva : Printberri, 2011. — Vyp. 5. — S. 245–247.

14. *Домбровская И. С.* Эволюционные вопросы теории деятельности / И. С. Домбровская // *Эволюционная и сравнительная психология в России. Теория и практика исследований.* — Москва : Когито-центр, 2017. — С. 11–18.

Dombrovskaya I. S. Evolyutsionnye voprosy teorii deyatel'nosti / I. S. Dombrovskaya // *Evolutsionnaya i sravnitel'naya psikhologiya v Rossii. Teoriya i praktika issledovaniy.* — Moskva : Kogito-tsentr, 2017. — S. 11–18.

15. *Еремин А. Л.* Ноогенез и теория интеллекта / А. Л. Еремин. — Краснодар : СевКуб, 2005. — 256 с.

Eremin A. L. Noogenez i teoriya intellekta / A. L. Eremin. — Krasnodar : SevKub, 2005. — 256 s.

16. *Зинченко В. П.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — Москва : Тривола, 1994. — 304 с.

Zinchenko V. P. Chelovek razvivayushchiysya. Ocherki rossiiskoi psikhologii / V. P. Zinchenko, E. B. Morgunov. — Moskva : Trivola, 1994. — 304 s.

17. *Кропоткин П. А.* Взаимопомощь среди животных и людей / П. А. Кропоткин. — Минск : БелЭн, 2006. — 320 с.

Kropotkin P. A. Vzaimopomoshch' sredi zhivotnykh i lyudei / P. A. Kropotkin. — Minsk : BelEn, 2006. — 320 s.

18. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1965. — 576 с.

Leont'ev A. N. Problemy razvitiya psikhiki / A. N. Leont'ev. — Moskva : Izd-vo APN RSFSR, 1965. — 576 s.

19. Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия / А. Н. Леонтьев. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1994. — 228 с.

Leont'ev A. N. Filosofiya psikhologii. Iz nauchnogo naslediya / A. N. Leont'ev. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1994. — 228 s.

20. Леонтьев Д. А. Становление саморегуляции как основа психологического развития: эволюционный аспект / Д. А. Леонтьев // Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В. И. Моросановой. — Москва : ПИ РАО ; Ставрополь : СевКавГТУ, 2007. — С. 68–84.

Leont'ev D. A. Stanovlenie samoregulyatsii kak osnova psikhologicheskogo razvitiya: evolyutsionnyi aspekt / D. A. Leont'ev // Sub»ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii / pod red. V. I. Morosanovoi. — Moskva : PI RAO ; Stavropol' : SevKavGTU, 2007. — S. 68–84.

21. Мельник Н. М. Эволюционно-деятельностный подход к профессиональной подготовке выпускника вуза в условиях инновационного развития экономики / Н. М. Мельник // Вектор науки ТГУ. — 2012. — № 3 (21). — с. 244–249.

Mel'nik N. M. Evolyutsionno-deyatelnostnyi podkhod k professional'noi podgotovke vypusknika vuza v usloviyakh innovatsionnogo razvitiya ekonomiki / N. M. Mel'nik // Vektor nauki TGU. — 2012. — № 3 (21). — s. 244–249.

22. Мысливченко А. Г. Природа, сущность и существование человека / А. Г. Мысливченко // Философия : учеб. для вузов / под общ. ред. В. В. Миронова. — Москва : Норма, 2005. — С. 640–642.

Myslivchenko A. G. Priroda, sushchnost' i sushchestvovanie cheloveka / A. G. Myslivchenko // Filosofiya : ucheb. dlya vuzov / pod obshch. red. V. V. Mironova. — Moskva : Norma, 2005. — S. 640–642.

23. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. — Москва : Горбунок, 1992. — 223 с.

Petrovskii V. A. Psikhologiya neadaptivnoi aktivnosti / V. A. Petrovskii. — Moskva : Gorbunok, 1992. — 223 s.

24. Поддьяков А. Н. Психология конкуренции в обучении / А. Н. Поддьяков. — Москва : ГУ ВШЭ, 2006. — 232 с.

Podd»yakov A. N. Psikhologiya konkurentsii v obuchenii / A. N. Podd»yakov. — Moskva : GU VShE, 2006. — 232 s.

25. Поппер К. Р. Объективное знание. Эволюционный подход / К. Р. Поппер. — Москва : Эдиториал УРСС, 2002. — 384 с.

Popper K. R. Ob»ektivnoe znanie. Evolyutsionnyi podkhod / K. R. Popper. — Moskva : Editorial URSS, 2002. — 384 s.

26. Психология менеджмента. — Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1997. — 272 с.

Psikhologiya menedzhmenta. — Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 1997. — 272 s.

27. Фролов И. Т. Познание человека: комплексный подход и гуманистические (этико-правовые) регулятивы / И. Т. Фролов, В. Г. Борзенков // Многомерный образ человека: комплексное междисциплинарное исследование человека. — Москва : Наука, 2001. — С. 5–16.

Frolov I. T. Poznanie cheloveka: kompleksnyi podkhod i gumanisticheskie (etiko-pravovye) regulyativy / I. T. Frolov, V. G. Borzenkov // Mnogomernyi obraz cheloveka: kompleksnoe mezhdistsiplinarnoe issledovanie cheloveka. — Moskva : Nauka, 2001. — С. 5–16.

28. Эйдемман Е. В. Развитие средств волевой регуляции деятельности / Е. В. Эйдемман // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. — 1986. — № 4. — С. 3-8.

Eidman E. V. Razvitie sredstv volevoi regulyatsii deyatel'nosti / E. V. Eidman // Vestn. Mosk. un-ta. Seriya 14: Psikhologiya. — 1986. — № 4. — S. 3-8.

29. Dabrowski K. W poszukiwaniu zdrowia psychicznego / K. Dabrowski. — Warszawa : PWN, 1989. — 216 s.

30. Frankl V. The doctor and the soul / V. Frankl. — New York : Vintage books, 1973.

31. Obuchowski K. Czlowiek intencjonalny / K. Obuchowski. — Warszawa : PWN, 1993. — 204 s.

УДК 159.9.1

DOI: 10.51944/20738544_2024_2_34

EDN: EOJBEL

А. И. Назаров

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент, заведующий лабораторией экспериментальной психологии ФГБОУ ВО «Государственный университет «Дубна». ORCID: 0000-0002-5844-0688

В поиске новых психофизиологических коррелятов темперамента

Часть 1. Краткая историческая справка и обоснование гипотезы

A. I. Nazarov

Ph. D. (Psychology), Senior Researcher, Assistant Professor;
Head of Laboratory of Experimental Psychology of
the Dubna State University. ORCID: 0000-0002-5844-0688

In Search of New Psychophysiological Correlates of Temperament Part 1. Brief Historical Background and Justification of the Hypothesis

В первой части статьи содержится краткая историческая справка об основных направлениях исследований темперамента, проводившихся зарубежными и отечественными учёными. Особое внимание уделено методологическим принципам современных экспериментальных исследований темперамента, сформулированным В. Д. Небылицыным ещё в 60-х годах прошлого века. В связи с появлением за это время новых технологий для экспериментального изучения свойств центральной нервной системы как базовой основы темперамента в работе предложена новая экспериментальная методика, в основу которой положена гипотеза о корреляции некоторых свойств суммарного кожного потенциала с основными характеристиками типов темперамента. Во второй части статьи, которая появится в очередном номере журнала, будут представлены первые результаты эксперимента с применением суммарного кожного потенциала в качестве показателя, коррелирующего, по крайней мере, с некоторыми типами темперамента.

Ключевые слова: темперамент, психофизиологические корреляты темперамента, суммарный кожный потенциал, функциональные состояния.

Введение

Актуальность. Интерес к теме темперамента возник ещё в древние времена и остаётся в поле внимания учёных и в наше время. В течение этого периода создавались разные концепции темперамента, от большинства из которых остались только названия. Поиски приемлемых для нашего времени научных теорий темперамента продолжаются. Для этого разрабатываются более совершенные методики выявления различных компонентов темперамента — от опросников до сложных психофизиологических процедур. Дело здесь не ограничивается одними теоретическими соображениями, поскольку знание природы темперамента, причём и в генетическом аспекте, необходимо для его грамотной диагностики и коррекции в практике педагогов и специалистов по профориентации.

Новизна. В данной работе впервые использован частотно-временной анализ суммарного кожного потенциала (СКП) как возможного индикатора некоторых базовых свойств и типов темперамента. СКП — это сумма всех электрических сигналов, возникающих в разных частях организма и регистрируемых с любого участка кожной поверхности; другими словами — это интегральный показатель электротонуса организма.

Гипотеза. Некоторые параметры СКП положительно коррелируют с силой и возбудимостью (нейротизмом) нервной системы как частными показателями темперамента.

Цели и задачи. 1) Провести аналитический обзор основных направлений в исследованиях темперамента. 2) Создать выборку испытуемых с 4 классическими типами темперамента, основываясь на результатах их тестирования по методике Айзенка [15]. 3) Провести эксперименты с регистрацией СКП у выбранных испытуемых. 4) Обработать полученные данные с применением частотно-временного и спектрального анализа параметров СКП. 5) Выделить параметры СКП, коррелирующие с типами темперамента, по Айзенку.

1. Краткая историческая справка: основные направления в учениях о темпераменте

История учений о темпераменте начинается с имени врача Гиппократа, жившего в VI веке до новой эры. Он создал теорию темперамента, в основе которой лежала идея о связи четырёх типов материи с соответствующими им видами жидкостей в организме человека: воздух — кровь, вода — лимфа, огонь — жёлтая желчь, земля — чёрная желчь. Пропорциональное соотношение этих жидкостей в организме определяет тип темперамента:

- холерик (преобладает жёлтая желчь);
- флегматик (преобладает лимфа);

- сангвиник (преобладает кровь);
- меланхолик (преобладает чёрная желчь).

Эти названия темпераментов сохранились до наших дней, хотя их смысл менялся с течением времени. Менялось и количество типов темперамента. Например, известный врач античных времён Клавдий Гален в своём трактате *Detemperamentum* описал 13 типов темперамента в зависимости от преобладания в организме того или иного сока. Немецкий философ Иммануил Кант (1724–1804) в своей «Антропологии» [3] полагал, что в основе различных типов темперамента лежат качественные особенности крови. Отечественный педагог Пётр Лесгафт (1837–1909) считал основой проявления темперамента свойства системы кровообращения (толщина и упругость стенок кровеносных сосудов, диаметр их просвета, строение и форма сердца) [5]. «Калибром сосудов и толщиной их стенок определяется, согласно теории Лесгафта, быстрота и сила кровотока, затем (как производное) — скорость обмена веществ при питании и, наконец, — сама индивидуальная характеристика темперамента как меры возбудимости организма и продолжительности его реакций при действии внешних и внутренних стимулов» (цит. по: Небылицын, [10, с. 181]).

Упомянутые учёные являются представителями *гуморальных* теорий темперамента, которые, несмотря на свою кажущуюся в наше время «фантастичность», нельзя не принимать во внимание, учитывая, что в современной эндокринологии принято считать, что реактивность, уравновешенность и чувствительность человеческой психики в немалой степени определяется различиями в функционировании гормональной системы.

Другое направление изучения темперамента ведёт начало от психиатра и психолога Эрнста Кречмера (1888–1964) — ученика Эмиля Крепелина. Кречмер связал темперамент со строением (конституцией) тела человека [4]. Поэтому созданное им направление получило определение как *конституциональное (морфологическое)*. Идея связи телосложения с характером и, в частности, с темпераментом основывалась у Кречмера на его опыте работы в качестве психиатра. Кроме того, он собирал многочисленные материалы из народного творчества и преданий, в которых находились многочисленные подтверждения его идеи. Из всего разнообразия человеческих лиц (им он придавал особое значение) и телосложений Кречмер выделил три основных типа: *пикник*, *атлетик*, *астеник*. Описания характерных, по Кречмеру, свойств этих типов приводятся в большинстве работ по темпераменту, и едва ли стоит их воспроизводить в данной работе. Однако необходимо остановиться на одном важном моменте.

Кречмер не делал чётких разграничений между понятиями «темперамент», «характер» и «личность», как это принято (да и то не повсеместно) сейчас. Психология того времени ещё не была настолько аналитична, на-

сколько она стала таковой к концу XX века, потеряв при этом способность к синтезу накопленных знаний о человеке. В. П. Зинченко [2] называл это «сумерками просвещения». Не исключено, что со временем мы возвратимся (конечно, на новом уровне) к тому, что, скорее, по идеологическим соображениям было отвергнуто ранее как буржуазное и реакционное.

К морфологическому направлению относится и теория американского психолога Уильяма Шелдона (1898–1977). Он так же, как и Кречмер, исходил из того, что темперамент определяется структурой тела [21]. Но в отличие от Кречмера, он, заимствуя понятия из эмбриологии, выделил три параметра, определяющие тип телосложения: эндоморфия, мезоморфия и эктоморфия. Из энтодермы (внутреннего слоя зародыша многоклеточных животных) образуются внутренние органы и железы, преимущественное развитие которых свойственно *эндоморфному* типу телосложения; ему соответствует *висцеротонический* темперамент. Из мезодермы (промежуточный слой зародыша) образуется костно-мышечная система, преобладание которой свойственно *мезоморфному* типу; ему соответствует *соматотонический* темперамент. Из эктодермы (наружного слоя эмбриона) образуется кожный покров и нервная ткань; её преобладание свойственно *эктоморфному* типу телосложения, которому соответствует *церебротонический* темперамент. Шелдон разработал 7-балльную шкалу, по которой на основе созданной им же системы антропометрических измерений можно было определять пропорциональные соотношения между основными параметрами телосложения. Например, три «чистых» морфологических типа обозначались как 7-1-1, 1-7-1 и 1-1-7, где 7 — максимальный балл параметра, 1 — минимальный.

Оценивая научность гормональных и морфологических концепций темперамента, следует отметить, что все они основаны или на прямом (безосновательном) переносе некоторых данных из естественных наук на психическую организацию человека, или на собственных жизненных наблюдениях «корреляций» между широко понимаемыми свойствами темперамента и сопровождающими их внешними проявлениями. Об этом свидетельствуют высказывания Кречмера, в которых он придавал решающее значение в исследовании живому наблюдению, тогда как микроскоп и лаборатория, по его мнению, часто оказываются беспомощны. Но, как известно, сам по себе факт корреляции может послужить лишь основанием для *гипотезы* о причинно-следственной связи, а не для принятия её в качестве научно доказанного факта.

Пожалуй, первая действительно научная теория темперамента была предложена И. П. Павловым (1849–1936) в рамках его теоретико-экспериментальных исследований высшей нервной деятельности животных и человека [11]. Несколько позже, почти одновременно с расцветом работ

павловской школы по психофизиологии темперамента (1950–1975 гг.) огромную популярность за рубежом приобрела концепция темперамента, которую также можно отнести к психофизиологическому направлению, хотя в большей степени её следует отнести к психологии личности, как она представлена в исследованиях довольно обширной группы американских психологов. Это теория Ганса Айзенка (1916–1997), англо-немецкого психолога-экспериментатора. Для сбора данных в подтверждение своей теории Айзенк применял разнообразный инструментарий — опросники, самооценки и оценки другими людьми, поведенческие тесты, физические и физиологические измерения, биографическую информацию [19]. Полученный таким образом материал обрабатывался им с помощью факторного анализа. Под темпераментом он понимал наследуемые свойства личности, такие как чувствительность, настроение, возбудимость, отвлекаемость. Для измерения основных свойств темперамента, к которым Айзенк относил экстраверсию-интроверсию, возбудимость (нейротизм) и психотизм, он предложил простую геометрическую модель, которая впоследствии получила название «круг Айзенка». Эту модель Айзенк создал в противовес более громоздкому и сложному 16-факторному личностному профилю Кеттелла [18].

Теория темперамента, по Айзенку, опиралась на биологический фундамент. Нейротизм отражает величину реакции автономной нервной системы на стимульное воздействие: чем сильнее реакция субъекта, тем более он нейротичен. Высокая активность висцерального мозга делает субъекта более эмоционально реактивным, или нейротичным; структура висцерального мозга состоит из лимбической системы и гипоталамуса, она опосредует эмоциональную активность. Низкая активность висцерального мозга делает субъекта эмоционально безразличным. Психотизм связан с высоким уровнем тестостерона и низким уровнем нейротрансмиттера, который тормозит нервные импульсы. Разумеется, всё это подкреплялось многочисленными экспериментальными данными, прошедшими строгую статистическую обработку. Но, как говорил авторитетный американский психолог Альфонс Чапанис, статистическая значимость не имеет отношения к истине.

Развитие павловского (психофизиологического) направления исследований темперамента, отличительной чертой которого является трактовка темперамента как индивидуального сочетания базовых свойств нервной системы человека, представлено в работах Б. М. Теплова [12–14], В. С. Мерлина [6], В. Д. Небылицына [9; 10] и других отечественных авторов.

Наиболее полная классификация типов темперамента, в основу которой положены критерии, выделенные в работах этих авторов, содер-

жится в недавней статье К. В. Головановой [1]. На вершине этой классификации стоят три основных (по Павлову) типа нервной системы: *сила, уравновешенность, подвижность* (рис.). Поскольку каждый полюс этой биполярной тройки образует отдельный компонент темперамента, последний, при учёте соотношения в каждом полюсе процессов возбуждения и торможения, наиболее полно представлен 24 типами.

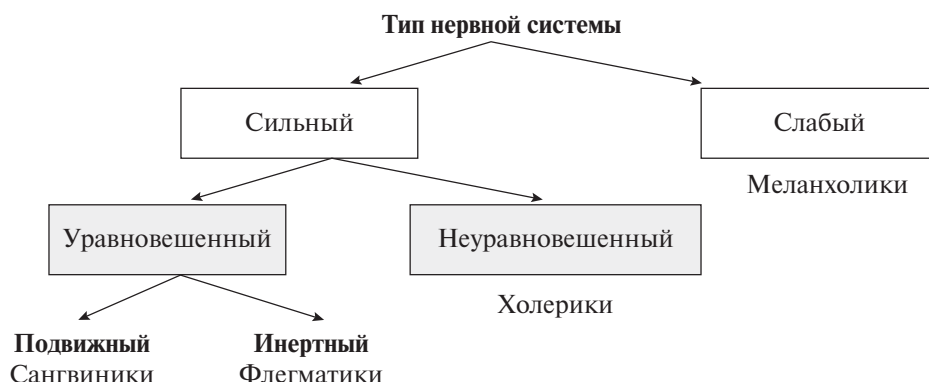


Рис. Три биполярных типа нервной системы и соответствующие им классические темпераменты, по И. П. Павлову (Голованова, [1])

Подводя итог нашему краткому описанию основных направлений в истории исследований темперамента, нельзя не согласиться с тезисом В. Д. Небылицына о том, что изучение многокомпонентной структуры темперамента, понимаемого как «...характеристика индивида со стороны динамических особенностей его психической деятельности...» [10, с. 178], находится в начале долгого пути. Этот тезис будет актуальным ещё долгое время, которому предстоит создать адекватные методы экспериментального исследования не только каждого частного свойства темперамента, но и его целостной организации.

2. Методологические ориентиры поиска психофизиологических коррелятов темперамента

Эти ориентиры были намечены в своё время В. Д. Небылицыным и остаются актуальными в наше время. Необходимость в них обусловлена тем, что, согласно Небылицыну, разнообразие типов темперамента отражает разнообразие индивидуальных свойств нервной системы, которые остаются пока мало изученными. Основные принципы подхода к изучению свойств нервной системы человека изложены в монографии [9]. Поскольку многое из «методологического кодекса» В. Д. Небылицына фактически забыто, полезно будет дать его краткое описание со ссылками на страницы из упомянутой монографии:

1. *Изучение свойств нервной системы вместо определения «типов»:*

«...центральной проблемой “учения о типах” является пока отнюдь не применение готовой типологической схемы к исследованию вопросов прикладного характера, а предварительное детальное изучение природы и содержания основных свойств нервной системы, определение их структуры и характера взаимоотношений (их “сочетаемости”) и лишь как результат всего этого — постановка вопроса о возможных комбинациях свойств нервной системы, в том числе “типических” комбинациях, и о классификации “типов” нервной системы, если таковая вообще окажется возможной» [9, с. 27].

2. *Математико-статистический анализ данных вместо монографического описания:*

«...прежде чем дать описание индивида с точки зрения свойств его нервной системы, нужно твердо знать, какие свойства и с каким именно содержанием следует рассматривать в качестве основных, и нужно иметь на вооружении набор разработанных для их определения адекватных методик» [9, с. 27].

3. *Экспериментальный лабораторный метод вместо амнестического:*

«...гораздо большее значение для характеристики свойств нервной системы индивида могут иметь особенности его поведения не в обычных — жизненных, а в особых — экстремальных ситуациях, когда роль навыков, умений, опыта и т. д. значительно уменьшается, а роль врожденного фактора — природной организации функций нервной системы — существенно возрастает» [9, с. 29].

4. *«Непроизвольные» индикаторы вместо «произвольных»:*

«Однако с природными свойствами нервной системы дело обстоит иначе.

Именно потому, что эти свойства представляют собой качества природной организации нервной системы, для их изучения и определения подходят лишь те методики, которые основаны на регистрации функций и параметров, не зависящих от воли и намерения испытуемого, и которые условно обозначены Б. М. Тепловым как методики “непроизвольных реакций”. В анализе этой проблемы Б. М. Тепловым [11, 12] было показано, что “методики произвольных реакций” или “произвольные” индикаторы имеют лишь ограниченные возможности для исследования свойств нервной системы, поскольку они неизбежно адресуются к “сплаву” черт природных и приобретенных, а стало быть, выявляют не свойства нервной системы как таковые, а в лучшем случае индивидуальные модификации используемых в опыте реакций под комплексным влиянием свойств нервной системы и приобретенного опыта» [9, с. 30]. И далее, что особенно важно в контексте нашего поиска: «Для использования

в ряде специальных случаев желательно, однако, было бы разработать такие индикаторы, которые не требуют даже сенсорных воздействий и которые сводились бы к регистрации и учету неких “фоновых” физиологических функций организма и их параметров» [9, с. 31].

5. Конструктивный подход вместо оценочного:

«...концепция, рассматривающая каждый из полюсов любого из свойств нервной системы как синтез и положительных и отрицательных сторон, более подходит для толкования целого ряда фактов биологического и социально-психологического характера» [9, с. 32].

3. Обоснование выбора методики

Существует много разных методик, каждая из которых предназначена для оценки того или иного показателя частного свойства темперамента. Согласно В. Д. Небылицыну [9, с. 48], для получения целостной (интегральной) характеристики темперамента у данного индивида необходимо получить 12 количественных показателей: 4 свойства нервной системы (динамичность, сила, подвижность и лабильность) x 3 показателя для каждого свойства (индексы по возбуждению и торможению, а также производный индекс, характеризующий баланс нервных процессов по данному свойству). Конечно, эта идеальная схема пока едва ли реализуема в одном эксперименте и на одном испытуемом, учитывая время, затрачиваемое на получение хотя бы одного показателя, например скорости выработки или угасания условного рефлекса, по которой можно судить о динамичности нервных процессов.

Но потребность приближения к этому идеалу есть. Она стимулирует к поиску новых, более интегральных показателей свойств индивидуального темперамента, с использованием для этого современных технологий анализа биоэлектрических сигналов. Идя по этому пути, мы решили узнать, есть ли в суммарном кожном потенциале (см. далее) такие параметры, которые так или иначе связаны, по крайней мере, с некоторыми свойствами темперамента. Нашей гипотезой является положительный ответ на этот вопрос.

Термин «суммарный кожный потенциал» (СКП) был впервые упомянут в статье А. И. Назарова [8]. СКП — это результат *естественного суммирования* всех электрических сигналов, возникающих в различных частях организма. Поэтому так называемая электрокожная активность, ассоциируемая обычно с низкочастотной (1–2 Гц) КГР, измерялась в более широком, чем это принято, частотном диапазоне от 0.05 до 150 Гц. В этой статье было показано, что в СКП есть немалая часть информации, которая содержится в ЭЭГ, КГР, ЭМГ, ЭКГ. Последние применялись разными авторами для изучения в том числе отдельных свойств темперамента. Но эти

показатели традиционно рассматриваются как независимые (*de facto*, а не в теории) друг от друга и имеющие только им присущие характеристики; к тому же для регистрации каждого из них до сих пор требуется специальная аппаратура и программное обеспечение. Понятно, что в этом случае даже частичная реализация идеальной небылицынской схемы представляется весьма проблематичной. А к этой схеме следует добавить ещё одно важное условие: все показатели должны быть получены при *одновременной* их регистрации. Именно это условие может быть (по крайней мере, в перспективе) соблюдено при использовании метода СКП.

Как было показано в работе А. И. Назарова [8], СКП оказался чувствительным индикатором динамики эмоционального состояния испытуемых. А эмоциональная компонента является одной из важнейших в структуре темперамента. В связи с этим возникла гипотеза, что в СКП могут содержаться и другие компоненты, входящие в структуру индивидуального темперамента. В качестве первого шага для её подтверждения был выбран вариант методики, отвечающий п. 4 в перечисленных выше методологических рекомендациях, то есть мы использовали «непроизвольные», фоновые индикаторы функционального состояния испытуемого, находящегося в покое.

Известно, что абсолютный покой бодрствующего человека практически недостижим, поскольку наше сознание не терпит пустоты. Такой покой, обычно именуемый состоянием полной релаксации, сопровождается непроизвольной, спонтанной активностью упомянутых выше психофизиологических показателей. Например, при регистрации КГР в состоянии полного покоя испытуемого на ней периодически возникают волны разной амплитуды. Vossel и Zimmer [22] измеряли частоту появления таких волн у большой выборки студентов мужского пола, пребывающих в состоянии покоя с открытыми глазами. По полученным результатам испытуемые делились на 3 группы: с высокой и стабильной частотой, со средней и нестабильной частотой и с нулевой частотой. (Под частотой авторы понимают количество спонтанных волн КГР на протяжении 5-минутной регистрации.)

В работе Унакафова и Непышной [16] изучалась связь между спонтанной активностью КГР, нейротизмом и экстраверсией-интроверсией, по Айзенку. Корреляция между частотой спонтанных волн КГР и этими свойствами темперамента оказалась близкой к 0.7, т. е. достаточно сильной. В то же время авторы ссылаются на другие работы (Чораян О. Г. и др. [17]; Vossel G., Zimmer H. [22]), в которых указывается, что параметры КГР не связаны с нейротизмом и экстраверсией-интроверсией. Авторы объясняют это более тщательным формированием их выборки испытуемых, которое заключалось в следующем.

«По результатам анкетирования и психологического тестирования из рассмотрения исключались данные следующих категорий участников:

- участники, у которых значение параметра “Ложь” по опроснику Айзенка превышало 4;
- участники, у которых наблюдалась высокая реактивная (связанная с текущим состоянием) тревожность (больше 35 единиц), по Спилбергу – Ханину;
- девушки во время месячных или с предменструальным синдромом, так как у них параметры КГР и, в частности, частота спонтанных реакций могут значительно отличаться от свойственных им в нормальном состоянии [20];
- спортсмены, с разрядами, начиная от кандидата в мастера спорта и выше, для которых, в силу специфики спортивной деятельности, характерна более высокая, чем у других людей, психоэмоциональная устойчивость [14]».

Всё это довольно суровые требования к выборке испытуемых, которые не всегда соблюдаются в реальных условиях, учитывая ещё и то, что в наше время многие возможные кандидаты для выборки, к сожалению, просто не желают участвовать в психофизиологическом эксперименте. К тому же следует учесть, что темперамент — это характеристика реального, а не статистически усреднённого индивида, и его нужно диагностировать в разовом, а не в многократно повторяемом эксперименте с привлечением разных испытуемых.

* * *

В **заключение** первой части отметим следующее. Поиск новых индикаторов свойств темперамента продолжается. Конечно, нельзя для этого ограничиваться только выбором спонтанной активности, хотя у него есть определённые преимущества в отношении «чистоты» диагностики. Но и при таком выборе нельзя ограничиваться тем узким частотным диапазоном (до 1–2 Гц), который характерен для КГР. В случае ЭЭГ этот диапазон немного шире, но и здесь обычно используется только показатель альфаритма, частота которого находится в диапазоне 8–13 Гц. К тому же эти, как и другие, показатели регистрируются не одновременно, что не позволяет рассматривать их как составные части некоторого интегрального показателя. На наш взгляд, выбор СКП в качестве показателя свойств темперамента более перспективен, так как он не имеет указанных ограничений.

The first part of the article contains a brief historical background about the main directions of temperament research conducted by foreign and domestic scientists. Particular attention is paid to the methodological principles of modern experimental studies of temperament, formulated by V. D. Nebylitsyn back in the 60s of the last century. In connection with

the emergence during this time of new technologies for the experimental study of the properties of the central nervous system as the basic basis of temperament, a new experimental technique is proposed in the work, which is based on the hypothesis of the correlation of some properties of the summary skin potential with the main characteristics of temperament types. The second part of the article, which will appear in the next issue of the journal, will present the first results of an experiment using summary skin potential as an indicator that correlates with at least some types of temperament.

Keywords: temperament, psychophysiological correlates of temperament, summary skin potential, functional states.

Список литературы

1. Голованова К. В. 24 типа темперамента по И. П. Павлову [Электронный ресурс] / К. В. Голованова // Современные научные исследования и инновации. — 2020. — № 1–2. — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/12/94053> (дата обращения: 16.12.2023).
2. Голованова К. В. 24 tipa temperamenta po I. P. Pavlovu [Elektronnyi resurs] / K. V. Golovanova // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii. — 2020. — № 1–2. — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/12/94053> (data obrashcheniya: 16.12.2023).
3. Зинченко В. П. Психология образования / В. П. Зинченко; редактор-составитель Н. Д. Гордеева, научный редактор А. И. Назаров. — Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2018. — 384 с.
4. Zinchenko V. P. Psikhologiya obrazovaniya / V. P. Zinchenko; redaktor-sostavitel' N. D. Gordeeva, nauchnyi redaktor A. I. Nazarov. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2018. — 384 s.
5. Кант И. Сочинения в 8 т. Т. 7. Антропология / И. Кант. — Москва : Чоро, 1994.
6. Kant I. Sochineniya v 8 t. T. 7. Antropologiya / I. Kant. — Moskva : Choro, 1994.
7. Кречмер Э. Теория темпераментов [Электронный ресурс] / Э. Кречмер. — URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1839.html> (дата обращения: 02.01.2024).
8. Krechmer E. Teoriya temperamentov [Elektronnyi resurs] / E. Krechmer. — URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1839.html> (data obrashcheniya: 02.01.2024).
9. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт. — Москва : Педагогика, 1988.
10. Lesgaft P. F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / P. F. Lesgaft. — Moskva : Pedagogika, 1988.
11. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента / В. С. Мерлин. — Москва : [б. и.], 1964.
12. Merlin V. S. Ocherk teorii temperamenta / V. S. Merlin. — Moskva : [b. i.], 1964.
13. Методы экспресс-диагностики адаптационных возможностей спортсменов в процессе учебно-тренировочной деятельности / Л. П. Середенко, Н. А. Добровольская, Е. С. Начатая [и др.] // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — 2008. — № 6. — С. 213–217.
14. Metody ekspress-diaagnostiki adaptatsionnykh vozmozhnostei sportsmenov v protsesse uchebno-trenirovochnoi deyatel'nosti / L. P. Seredenko, N. A. Dobrovol'skaya, E. S. Nachataya [i dr.] // Pedagogika, psikhologiya ta mediko-biologichni problemi fizichnogo vikhovannya i sportu. — 2008. — № 6. — S. 213–217.
15. Назаров А. И. Построение индивидуального портрета динамики восприятия музыки с использованием данных частотно-временного анализа суммарного кожного потенциала / А. И. Назаров // Экспериментальная психология. — 2021. — Т. 14, № 2. — С. 198–208. — DOI: <https://doi.org/10.17759/expsy.2021140214>
16. Nazarov A. I. Postroenie individual'nogo portreta dinamiki vospriyatiya muzyki s ispol'zovaniem dannykh chastotno-vremennogo analiza summarnogo kozhnogo potentsiala /

A. I. Nazarov // Eksperimental'naya psikhologiya. — 2021. — Т. 14, № 2. — С. 198–208. — DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140214>

9. *Небылицын В. Д.* Избранные психологические труды / В. Д. Небылицын ; под ред. Б. Ф. Ломова. — Москва : Педагогика, 1990.

Nebylitsyn V. D. Izbrannye psikhologicheskie trudy / V. D. Nebylitsyn ; pod red. B. F. Lomova. — Moskva : Pedagogika, 1990.

10. *Небылицын В. Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В. Д. Небылицын. — Москва : Наука, 1976.

Nebylitsyn V. D. Psikhofiziologicheskie issledovaniya individual'nykh razlichii / V. D. Nebylitsyn. — Moskva : Nauka, 1976.

11. *Павлов И. П.* Полное собрание сочинений : в 6 т. — Москва ; Ленинград : [б. и.], 1951–1952.

Pavlov I. P. Polnoe sobranie sochinenii : v 6 t. — Moskva ; Leningrad : [b. i.], 1951–1952.

12. *Теплов Б. М.* Исследования свойств нервной системы как путь к изучению индивидуально-психологических различий / Б. М. Теплов // Психологическая наука в СССР. — 1960. — Т. II.

Teplov B. M. Issledovaniya svoistv nervnoi sistemy kak put' k izucheniyu individual'no-psikhologicheskikh razlichii / B. M. Teplov // Psikhologicheskaya nauka v SSSR. — 1960. — Т. II.

13. *Теплов Б. М.* Некоторые вопросы изучения общих типов высшей нервной деятельности человека и животных / Б. М. Теплов // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. — 1956. — Т. I.

Teplov B. M. Nekotorye voprosy izucheniya obshchikh tipov vysshei nervnoi deyatel'nosti cheloveka i zhivotnykh / B. M. Teplov // Tipologicheskie osobennosti vysshei nervnoi deyatel'nosti cheloveka. — 1956. — Т. I.

14. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — Москва : [б. и.], 1961.

Teplov B. M. Problemy individual'nykh razlichii / B. M. Teplov. — Moskva : [b. i.], 1961.

15. Тест на темперамент по Айзенку [Электронный ресурс]. — URL: <https://brainapps.ru/test/temperament#> (дата обращения: 01.12.2023).

Test na temperament po Aizenku [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://brainapps.ru/test/temperament#> (data obrashcheniya: 01.12.2023).

16. *Унакафов А. М.* Исследование связи темперамента человека с частотой спонтанных кожно-гальванических реакций / А. М. Унакафов, Т. Г. Непышная // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск. — 2009. — С. 181–185.

Unakafov A. M. Issledovanie svyazi temperamenta cheloveka s chastotoi spontannykh kozhno-gal'vanicheskikh reaktzii / A. M. Unakafov, T. G. Nepyshnaya // Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki. Tematicheskii vypusk. — 2009. — С. 181–185.

17. *Чораян О. Г.* Индивидуально-типологические особенности регуляции и взаимодействия функциональных систем в разных режимах деятельности / О. Г. Чораян, Е. К. Айдаркин, И. О. Чораян // Валеология. — 2001. — № 2. — С. 4–16.

Chorayan O. G. Individual'no-tipologicheskie osobennosti regul'yatsii i vzaimodeistviya funktsional'nykh sistem v raznykh rezhimakh deyatel'nosti / O. G. Chorayan, E. K. Aidarkin, I. O. Chorayan // Valeologiya. — 2001. — № 2. — С. 4–16.

18. *Cattell R. B.* Personality and motivation structure and measurement / R. B. Cattell. — New York : [s. n.], 1957.

19. *Eysenck H. J.* The structure of human personality / H. J. Eysenck. — London : [s. n.], 1960.

20. *Janis R.* Skin Conductance and Heart Rate in Women with Premenstrual Syndrome / R. Janis, M. A. Kirsch, H. G. James // Psychosomatic Medicine. — 1988. — Vol. 50. — P. 175–182.

21. *Sheldon W. H.* The varieties of temperament. A psychology of constitutional differences [Electronic resource] / W. H. Sheldon. — New York : Harper & Brothers Publishers, 1942. — URL: <https://archive.org/stream/TheVarietiesOfTemperament>.

22. *Vossel G.* Psychometric properties of non-specific electrodermal response frequency for a sample of male students / G. Vossel, H. Zimmer // International Journal of Psychophysiology. — 1990. — Vol. 10, No. 1. — P. 69–73.

УДК 159.9.072.432

DOI: 10.51944/20738544_2024_2_46

EDN: ESAUZS

А. М. Поляков

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и медицинской психологии Белорусского государственного университета. ORCID: 0000-0003-2089-1093

П. А. Абакумова

аспирант 3-го года обучения кафедры общей и медицинской психологии Белорусского государственного университета. ORCID: 0000-00032227-8647

Экспериментальная методика изучения символически опосредствованного социального понимания у взрослых испытуемых с нарушениями социальной адаптации (на примере лиц, совершивших правонарушения)

A. M. Polyakov

Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of General and Medical Psychology of the Belarusian State University. ORCID: 0000-0003-2089-1093

P. A. Abakumova

3rd year Graduate Student of the Department of General and Medical Psychology of the Belarusian State University. ORCID: 0000-00032227-8647

Experimental Technique for Studying Symbolically Mediated Social Understanding in Adults with Social Maladaptation (on the Example of Persons who Committed Offenses)

В статье рассматривается проблема метода изучения символически опосредствованного социального понимания у индивидов с нарушениями социальной адаптации. В рамках культурно-исторического подхода разработана качественно-количественная экспериментальная методика оценки социального понимания у взрослых индивидов с учетом применения различных символических форм. Методика включает в себя 5 заданий. Результаты пилотажного эмпирического исследования взрослых испытуемых ($n = 70$, 20–40 лет), совершивших правонарушение, продемонстрировали значимые по сравнению с контрольной группой затруднения символизации субъектной реальности другого человека и ее понимания. Выявлена склонность индивидов с нарушениями социальной адаптации к искаженному пониманию ментальных состояний Другого, недо-

статочной «чувствительности» к его символическим проявлениям. Кроме того, выявлены значимые положительные корреляции между результатами выполнения всех заданий экспериментальной методики.

Ключевые слова: социальная дезадаптация, социальное понимание, символ, опосредствование, теория психического.

Проблема исследования

Особое значение для изучения проблемы социальной адаптации имеют исследования социального понимания, или теорий психического (Social Understanding, или Theory of Mind), объясняющие особенности и механизмы понимания психических (ментальных) состояний других людей. Развитие социального понимания является неотъемлемым аспектом развития человека как социального субъекта, поскольку построение отношений с другими людьми немислимо без осознания и учета их субъектной реальности — намерений, целей, желаний, чувств, мыслей, отношений и др. Овладение способностью понимать другого человека выступает неотъемлемым условием успешной социальной адаптации.

В психологии исследования проблемы социального понимания начались в 1960-е гг. С 1960 по 1980 г. они велись с позиций Ж. Пиаже, опираясь на идеи эгоцентризма, и связывались со способностью ребенка различать свои и чужие точки зрения [23]. В контексте данной статьи Ж. Пиаже, в своей концепции когнитивного развития, выстраивает связь между процессами социальной адаптации и способностью учитывать позицию Другого.

Интерес к исследованиям социального понимания базировался преимущественно на его развитии у детей. Он возрастает с начала 1990-х гг. Теории социального понимания делятся на два подхода, по-разному объясняющие психическое развитие: 1) понимание развития как становления индивидуального сознания (J. Perner, H. M. Wellman), 2) объяснение психического развития как социального процесса (Л. С. Выготский, J. Bruner, J. I. M. Carpendale, C. Lewis, M. Tomasello, C. Fernihough и др.) [23].

А. Б. Холмогорова, анализируя работы виднейших современных исследователей социального понимания — М. Томаселло и Ч. Фернихоу, отмечает наметившийся в последние два десятилетия переход от интрапсихологической парадигмы к интерпсихологической [14]. В основе интрапсихологической парадигмы содержится представление о социальных когнициях как возникающих в результате генетически запрограммированного созревания головного мозга. Интерпсихологическая парадигма основана на акцентировании роли субъект-субъектного взаимодействия в развитии данной способности.

Любопытно, что виднейшие современные зарубежные психологи, изучающие социальное понимание, непременно обращаются к идеям Л. С. Выготского о социальном происхождении сознания и высших психических функций, их диалогической природе и знаковом опосредствовании [18; 19; 20]. Авторы также придают большое значение речи в становлении социального понимания. В работах представителей данного направления предлагается также изучать особенности социального понимания при различных аномалиях развития и психической патологии [3; 4; 7; 8; 9; 10; 12; 16–22; 25; 26]. Если большинством исследователей подчеркивается роль знаковых форм в развитии социального понимания, то роль символических форм в этих процессах остается недостаточно понятной.

В рамках эмпирических исследований, базирующихся на теориях развития социального понимания, доказана связь последнего с уровнем развития произвольной саморегуляции, диалогической речи [19; 20], безопасной привязанностью [19], взаимодействием со сверстниками в дошкольном возрасте [24]. Все это позволяет предположить, что и во взрослости способность к социальному пониманию выступает важным предиктором успешной социальной адаптации.

Таким образом, изучение проблемы социальной адаптации непосредственно связано с проблемой осознания чужой субъектной реальности, то есть с проблемой социального понимания. Последняя, в свою очередь, не может быть решена в рамках интрасубъектной парадигмы познания и требует обращения к интерсубъектной парадигме. Проблема социального понимания мыслится как проблема высших психических функций, как проблема сознания, в функционировании и развитии которого особое значение имеет использование знаков. Исследования свидетельствуют об отсутствии прямой связи между общим интеллектом и развитием социального понимания [17; 20; 22; 26; 27].

В то же время имеющийся анализ исследований развития социального понимания обнаруживает ряд пробелов, обуславливающих их актуальность для психологии развития, медицинской и специальной психологии:

- а) исследования в основном связаны с изучением лиц с тем или иным клиническим диагнозом. Неизученными остались взрослые люди с нарушениями социальной адаптации и проблемами поведения и не имеющие очевидных аномалий развития. Обособление проблемы социального понимания от клинического диагноза помогло бы лучше понять его механизмы, а также роль в процессах социальной адаптации и социализации;
- б) проблема социального понимания рассматривалась с позиции знакового, но не анализировалась с позиций символического опос-

редствования. Указывалась роль игры, языка и речи, предметных действий, жестов, но все эти средства и формы активности рассматривались как «знаковые», без учета специфической роли символа для понимания субъектной реальности. Важной задачей представляется увязывание развития социального понимания с развитием символического опосредствования. Именно символ позволяет соотносить в сознании субъекта внешние проявления другого человека и его переживания (намерения, отношения, желания, цели, чувства, мысли и др.). В этом суть символа — выразить, сделать доступной для Другого субъектную реальность. Кроме того, символ служит культурным орудием соотнесения собственной и чужой субъектной реальности в субъект-субъектном взаимодействии [5; 6; 25];

- в) исследование символического опосредствования социального понимания позволяет решить еще одну важную проблему — проблему метода. Несмотря на то, что существуют разработанные тесты для оценки уровня социального понимания у школьников и взрослых [4; 7; 8; 10; 17; 22; 26; 27], до сих пор не понятно, насколько целостно и полно они изучают рассматриваемый феномен с позиции разнообразия символических форм.

Таким образом, актуальной представляется разработка метода эмпирического исследования символического опосредствования социального понимания у взрослых индивидов с выраженными проблемами социальной адаптации. Это позволит лучше изучить сам механизм социального понимания и варианты его нарушений, более целостно увидеть роль культурных форм в осуществлении данной способности, наметить стратегию психологической помощи лицам с нарушениями социальной адаптации.

Методика исследования и испытуемые

Испытуемые

При разработке экспериментальной методики учитывалось наличие у испытуемых стойких проблем социальной адаптации и включение в структуру экспериментальных заданий *различных* типов символического опосредствования социального понимания.

Для выявления связи нарушений социальной адаптации с трудностями символически опосредствованного социального понимания мы исследовали индивидов, совершавших правонарушения и преступления, в период ранней взрослости. К таким правонарушениям относились мелкое хулиганство (оскорбительное приставание к гражданам, умышленные действия, нарушающие порядок); распитие алкогольных, слабоалкогольных напитков или пива в общественном месте; вовлечение

несовершеннолетних лиц в антиобщественное поведение (спайивание); умышленное причинение телесного повреждения и иные действия насильственные либо нарушение защитного предписания (семейно-бытовой конфликт); совершения преступления лицами, страдающими хроническим алкоголизмом, наркоманией или токсикоманией; кража; мелкое хищение. Следует отметить, что указанные правонарушения совершались неоднократно. В связи с этим отмеченные проблемы поведения можно рассматривать как проявление стойкой социальной дезадаптации. Имеют ли люди указанной категории нарушения социального понимания, в других научных исследованиях нам обнаружить не удалось.

В изучении психологических особенностей правонарушителей особое внимание уделяется мотиву и цели совершения деяния, которое носит антиобщественный характер. Мотив и цель у правонарушителей ориентируются на ситуацию здесь и сейчас, их действия, как правило, носят импульсивный характер, под воздействием аффекта [13, с. 47]. Правонарушители отличаются плохой социальной приспособленностью, наблюдается инфантилизм, необдуманность, эмоциональная незрелость, вследствие чего оценка социальной ситуации происходит не с позиции нравственности, а исходя из личных переживаний и обид [15]. Им свойственны нарушения в сфере общения: неспособность установить контакты с другими, неумение встать на точку зрения другого, посмотреть на себя со стороны. Исследователи отмечают взаимосвязь противоправного поведения и социальной дезадаптации [1].

С целью изучения символически опосредствованного социального понимания у лиц, совершивших правонарушения, было проведено пилотажное экспериментальное исследование.

Выборку составили 70 человек в период ранней взрослости (от 20 до 40 лет). В экспериментальную группу вошли 35 человек, неоднократно совершавших указанные ранее правонарушения, а в контрольную — лица, не совершавшие ранее правонарушения (35 человек). В группах была равное количество мужчин и женщин. В экспериментальной группе: 21 человек со средним специальным образованием, 8 — с высшим, 6 — с неоконченным высшим; в контрольной: 32 — с высшим, 3 — со средним специальным.

Методы и методики исследования. Нами была разработана экспериментальная методика, состоящая из нескольких заданий. Применялся метод квазиэксперимента, предполагающий сравнение и качественно-количественный анализ ответов испытуемых экспериментальной и контрольной групп.

Методика включала в себя пять заданий. Некоторые из этих заданий известны и используются для оценки уровня развития социального понимания у школьников и взрослых людей (Strange Stories

Test, Happ , 1994, и Reading the Mind in the Eyes Test (RMET) в русской адаптации Е. Е. Румянцевой [7; 8; 10; 17; 22; 26; 27]). Однако данные методики не позволяют изучить символическое опосредствование социального понимания во всем разнообразии символических форм, что существенно для данного исследования. Поэтому они были дополнены другими заданиями.

Мы опирались на типологию символических форм, описанную нами ранее [5]. Она основана на культурно-исторической концепции сознания человека и его структуры, разработанной Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, В. П. Зинченко [2]. Согласно нашей концепции символа и типологии символических форм, последние отличаются от знаковых форм, выражая субъектную реальность, выполняют различные психологические функции в сознании субъекта и обеспечивают осознание и объективацию его смысловой сферы. Символы играют ключевую роль в опосредствовании субъект-субъектного взаимодействия, обеспечивая связь двух (или более) индивидуальных сознаний. Кроме того, овладение различными символическими формами происходит на разных этапах онтогенеза. Нами были выделены такие символические формы, как экспрессивные жесты, телесные практики, художественные образы (к ним можно отнести и метафоры, и символические образные описания), нарративы (мифы) и собственно символы (например, поступки, личные и исторические события, подарки и др.).

В описанных ниже экспериментальных заданиях смоделировано использование различных символических форм, за исключением телесных практик, которые трудно экспериментально воссоздать. Также необходимо отметить, что качественно-количественная обработка ответов в значительной мере опиралась на разработанную нами концепцию символической функции сознания и ее структуры [6].

Первое задание связано с пониманием смысла коротких рассказов (рассказы взяты из книги Сэй-Сёнагона «Записки у изголовья» [11, с. 130–131, 179–180, 194, 246]). Выбор этих рассказов обусловлен малой известностью данного автора, краткостью произведений, репрезентацией в них сферы человеческих отношений и переживаний, потенциальной неоднозначностью возможных интерпретаций смысла описываемых историй. Все это позволило объективировать процессы символизации социального понимания субъектной реальности *с помощью нарративов, художественных символов (метафор)*, а также *собственно символов* (понимание испытуемым поступков, событий) в рамках экспериментальной ситуации.

В данном задании использовалось четыре текста. Каждому испытуемому предлагалось два из них. Для того чтобы избежать влияния со-

держания и стиля произведений на ответы, пары текстов в произвольном порядке чередовались у разных испытуемых. После прочтения задавались вопросы на понимание сюжета, а также намерений, эмоциональных состояний, мыслей персонажей. Также испытуемым предлагалось придумать метафору(-ы) к каждому произведению, объяснить ее и предложить альтернативное объяснение смысла произведения.

По каждой категории были выделены различные типы ответов, которые приведены в таблице 1. По каждой категории в зависимости от типа ответа определялись баллы, которые впоследствии суммировались и отражали общий уровень понимания символического смысла художественного текста (*задание 1*).

Второе задание методики направлено на изучение понимания социального контекста восьми коротких историй. Испытуемым предлагалось прочесть короткие истории, связанные с социальным пониманием (истории, предполагающие понимание физических явлений и последовательности событий, не использовались) и взятые из теста «Странные истории»¹ (Strange Stories Test, Happé) [22; 26].

Приведем пример истории, которая использовалась в заданиях 2 и 3: «Дима большой лжец. Брат Димы Саша знает это, он знает, что Дима никогда не говорит правду. Итак, вчера Дима украл у Саши книгу, и Саша знает, что Дима где-то её спрятал. Однако он не может найти её. Саша очень сердит. Он находит Диму и говорит: “Где моя книга? Ты, должно быть, спрятал её либо в шкафу, или под кроватью, потому что я смотрел везде и не нашёл. Где она, в шкафу или под кроватью?” Дима рассказывает ему, что книга находится под его кроватью». Задаётся вопрос: Почему Саша будет искать книгу в шкафу? Варианты ответов: 2 балла — ответ, который отражает факт того, что Саша знает, что Дима лжет; 1 балл — ответ, который просто отражает тот факт, что Дима большой лжец; 0 баллов — ответ, который предполагает, что Саша уже везде искал.

Когда история была прочитана, участнику задавались вопросы о содержании текста. Точность ответа, как и в оригинальном тесте, оценивалась по шкале от 0 до 2 баллов, где 0 за недостоверный ответ, 1 за частично достоверный ответ и 2 за ответ, в полной мере отражающий суть текста. Далее определялся суммарный балл, соответственно в диапазоне от 0 до 16, который отражал уровень развития социального понимания испытуемого и его умение использовать для этого *нарративы* и *символические проявления (поступки, социальные события)* персонажей (*задание 2*).

¹ Истории были переведены нами на русский язык. Имена персонажей были изменены на русские.

Примеры понимания смысла рассказов

Категория анализа	Тип ответа	Примеры ответов
Возможность определить символический смысл текста	Искажённый смысл текста. 2) Адекватное понимание смысла без приведения примера. 3) Адекватное понимание смысла с приведением примера	1) «Этот текст о воспитании, тут о том, что есть стремление быть впереди, лезть быстрее всех. О неправильном воспитании — приходится кому-то другому воспитывать». 2) «Текст о ребёнке, который пытается привлечь внимание матери, но она не понимает, как реагировать на ребёнка, стыдится этого». 3) «Непоследовательное воспитание, мать не понимает или не умеет воспитывать, оттого и ребёнок так себя ведет, а ему нужно прощупать почву вседозволенности. Так постоянно происходит, я это на своих детях наблюдала и в целом читала об этом...»
Умение привести пример из жизни	1) Пример не соответствует тексту. 2) Есть пример, но дан кратко, без пояснений, как это сопряжено с текстом. 3) Есть пример и объяснение, ответ дан полно	1) «Грусть по матери, её давно нет, а грусть есть» (нет связи между текстом и рассказанной историей). 2) «Люди такие в жизни встречаются, видно, что мама их в детстве не воспитала, уважение отсутствует напрочь, оттого и конфликты» (нет пояснения, как это сопряжено с текстом); «Для меня эта история похожа на то, когда авто управляю, то часто на дороге люди появляются, которые щемят, ломаются, подрезают, эгоизм какой-то» (приведена другая история, но с опорой на символический смысл; трансформация символической формы). 3) «Это можно в жизни увидеть, причинно-следственную связь воспитания и поведения», «У меня на работе есть дети такие, ведут себя как “обезьянки” (по сумкам лазят, норм не понимают), при этом не со зла, видно, что родители не объяснили это невозможно-нельзя, а как им ещё узнать это?» (вычленяет содержание и соотносит с личным опытом)

Категория анализа	Тип ответа	Примеры ответов
Умение создать метафору смыслового содержания текста	1) Нет метафоры, описание сюжета. 2) Метафора не соответствует тексту. 3) Есть метафора, но нет объяснения. 4) Есть метафора и объяснение	1) «Комната, как хижина, и ребёнок бежит из стороны в сторону, мельтешит перед глазами»; «Ветка сакуры»; «Образ молодого человека, который изменил жене». 2) «Сияющий шар». 3) «Образ в виде сердца, как рисуют дети». 4) «Ребёнок в солнечных лучах, словно потоки света, ребёнка любят»
Способность к смысловой децентрации, представление альтернативного понимания текста	1) Ответ представляет пересказ по смыслу тот же самый. 2) Ответ дан кратко, без объяснения, почему именно этот сюжет. 3) Ответ дан полно с пояснениями	1) «Текст о воспитании, иначе не перекутишь»; «Можно понять по-разному, но я не знаю, как ещё». 2) «Можно предположить, что во всех частях все идет к плохому финалу, но как иначе, конкретно не скажу, но каждый человек из этой истории плохо закончит». 3) «С одной стороны, тут сюжет о какой-то печали и ожидании чего-то нехорошего, с другой — можно вычленив из текста историю о каждом персонаже. Я бы сказала, что тут речь о надежде, они все надеются и чего-то ждут после плохих событий. Старик ждёт помощи, корабль должен вернуться домой...». «Текст не о плохом воспитании, а о матери, которая устала и попросту не понимает, как ей быть, она растеряна»

Третье задание. Дополнительно к каждому тексту из второго задания предлагалось выбрать одну из предложенных поговорок и крылатых выражений, которая бы раскрывала содержание текста.

Приведем пример: «Как Вы думаете, какая поговорка подходит к этой истории?»

1. Лживый хоть правду скажет, никто не поверит.
2. Ложь живет только до улики.
3. Ложь и приятеля делает врагом».

Ответы оценивались в баллах (0 или 1): 1) адекватность выбора поговорки или выражения и 2) адекватность и полнота обоснования выбора (способность соотнести метафорический смысл с контекстом исто-

рии). Определялся суммарный балл при выполнении каждого элемента задания (истории) в диапазоне от 0 до 2, и высчитывался общий балл по всему заданию, который потенциально может варьироваться в диапазоне от 0 до 16 и отражает умение использовать *символические описания и метафоры* (поговорки и крылатые выражения), иносказательно выражающие субъектную реальность, для решения задач социального понимания (*задание 3*).

Четвертое задание использовалось для оценки умения распознавать психическое состояние других людей с помощью *экспрессивных жестов*. Для этого применялся тест Кембриджского Центра исследований аутизма «Тест чтения психических состояний по глазам» («Reading the Mind in the Eyes Test», RMET) в русской адаптации Е. Е. Румянцевой [7; 8; 17]. RMET — экспериментальная методика, предложенная Саймоном Бароном-Коэном для изучения способности невербального распознавания внутренних состояний других людей по выражению глаз [17]. В качестве стимульного материала используется 36 фотографий с изображением глаз людей различного возраста. Данный тест был задействован в нашем исследовании для того, чтобы определить способность к социальному пониманию на другом материале на основе трудновербализуемой информации о другом субъекте (*задание 4*). Ключевой символической формой в данном случае выступает *экспрессивный жест* [5].

Для выявления доминирующей установки к осознанию символической реальности было предложено пятое экспериментальное задание с использованием двух картин: «Кувшин Ханна» автора Тимоти Тейлера и «Девочка со скрипкой» автора Томаса Бейкера, разработанное А. М. Поляковым [25]. Можно провести параллель между выполнением данного задания и имплицитной моделью психического, проявляющейся в разной склонности людей приписывать другим психические явления [4; 16]. По инструкции, требовалось выделить как можно больше сходства и различий между картинками, затем выделить главное сходство и различие. При анализе данных выделялись объектные, ситуативные, целевые и субъектные установки (табл. 2 и 3). Баллы за задание выставлялись следующим образом: 0 баллов, если отсутствовало субъектное содержание при поиске сходств и различий; 1 балл получали респонденты, которые выделяли субъектные характеристики случайно: при поиске сходств они выделялись, а при поиске различий нет; при поиске многих различий они выделялись, а при выделении главного различия отмечались объектные характеристики; 2 балла получали респонденты, которые при поиске сходств выделяли объектные характеристики, а при выделении главного различия — субъектные; 3 балла получали респон-

денты, выделявшие при поиске сходств и главного различия субъектные характеристики (*задание 5*) [25].

Таблица 2

Примеры ответов с объектным и субъектным содержанием

Ответы с объектным содержанием	Ответы с субъектным содержанием
Предметы в руках, одежда разная, волосы разные, девочки. Обе девочки, примерно одного возраста	Настроение разное, разные эмоции в глазах. Эта девочка грустит и о чем-то задумалась. Напоминает мне меня в детстве

Таблица 3

Типы установок

Тип установки	Объектная установка	Ситуативная установка	Целевая установка	Субъектная установка
Балл	0	1	2	3

Данное задание позволяет обнаружить склонность личности видеть за внешними проявлениями другого человека субъектную реальность, т. е. понимать их как *собственно символические*, а не внешне формальные характеристики. В других наших работах на основе экспериментальных исследований было показано, что при нормальном развитии такая склонность усиливается в старшем подростковом возрасте, а также снижается при задержке психического развития (трудностях в обучении) и у подростков, воспитывающихся в детском доме [6].

Результаты исследования

Корреляционный анализ результатов выполнения всех пяти заданий методики по всей выборке показал наличие значимых положительных связей между ними (табл. 4), что свидетельствует о единстве изучаемой психологической реальности. Задания методики выявляют различные аспекты социального понимания индивида. Несколько выделяется в этом плане пятое задание на выявление доминирующей установки по отношению к символическим проявлениям человека. По отношению к нему отсутствуют значимые связи с первым и четвертым заданиями, оценивающими *адекватность* социального понимания. Пятое же задание определяет лишь *готовность* субъекта видеть за внешними проявлениями Другого субъектную реальность, вне зависимости от точности ее осознания.

Таблица 4

**Корреляционная матрица результатов выполнения заданий
экспериментальной методики**

Задание методики			1	2	3	4	5
ро Спирмена	1. Понимание художественного текста	Коэффициент корреляции	1,000	,369**	,470**	,425**	,208
		Знч. (2-сторон.)	-	,002	,000	,000	,084
	2. Странные истории	Коэффициент корреляции	-	1,000	,541**	,363**	,299*
		Знч. (2-сторон.)	-	-	,000	,002	,012
	3. Символическое описание	Коэффициент корреляции	-	-	1,000	,341**	,338**
		Знч. (2-сторон.)	-	-	-	,004	,004
	4. RMET	Коэффициент корреляции	-	-	-	1,000	,146
		Знч. (2-сторон.)	-	-	-	-	,227
	5. Доминирующая установка	Коэффициент корреляции	-	-	-	-	1,000
		Знч. (2-сторон.)	-	-	-	-	-

Примечание: ** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

В то же время выявленные связи являются слабыми или средними, что подтверждает нашу гипотезу о том, что разные символические формы осваиваются человеком неоднородно, в разное время и в разной степени, а также о том, что они обеспечивают решение разных психологических задач (подробнее об этом см. [5]). Пока для нас остается открытым вопрос о необходимости определения интегративного показателя символического опосредствования социального понимания. Это связано с тем, что, на наш взгляд, более ценным является содержательный анализ отдельных характеристик символизации социального понимания, заложенных в разных заданиях экспериментальной методики, поскольку они позволяют определить конкретные направления психологической помощи конкретному человеку или определенной категории людей. В этом отношении полезными представляются результаты нашего пилотажного исследования лиц, испытывающих трудности социальной адаптации, выражающиеся в противоправном и антисоциальном поведении.

Качественный анализ по всем выделенным параметрам заданий методики занял бы слишком много места, поэтому в рамках данной статьи

мы ограничимся лишь обобщенным количественным представлением полученных результатов. Отметим лишь, что почти по всем категориям первого задания методики, за исключением умения изменить смысловую позицию (смысловая децентрация), — понимание символического смысла, умение соотнести художественное описание с реальной жизнью (привести пример), трансформировать символическую форму (придумать метафору) — испытуемые в контрольной группе оказались на качественно более высоком уровне развития, нежели в экспериментальной.

Понимание социальных ситуаций («Странные истории») и их символических описаний («Символические описания») (задания 2 и 3) также показало значимые различия между контрольной и экспериментальной группами, не в пользу последней.

Аналогичные результаты были продемонстрированы при выполнении 4-го задания «Чтение психического состояния по глазам» (RMET), ориентированного на использование экспрессивных невербальных жестов для понимания состояния другого человека.

Из таблицы 5 видно процентное соотношение типов установок в контрольной и экспериментальной группах. Обнаружено, что у индивидов, совершавших правонарушения, значимо реже встречается целевая установка и отсутствует субъектная установка к пониманию символической реальности. В то же время значительно чаще наблюдается объектная и ситуативная типы установок, что свидетельствует о преобладании объектного отношения к человеку, отсутствии склонности «считывать» его переживания и выстраивать с ним субъект-субъектные отношения. Такое отношение к Другому препятствует его пониманию.

Таблица 5

**Процентное соотношение результатов
ответа контрольной и экспериментальной группы
по типу установок**

Тип установки	Объектная установка	Ситуативная установка	Целевая установка	Субъектная установка
Экспериментальная группа	25,71 %	31,42 %	42,85 %	0
Контрольная группа	2,85 %	11,42 %	65,71 %	20 %

Сводные количественные данные относительно выполнения всех заданий методики в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 6.

Таблица 6

**Средние значения по результатам выполнения
экспериментальных заданий**

Группа	Задание методики	Min	Max	Среднее	Стандартное отклонение
Контрольная	1. Понимание художественного текста	0	12	7,29	2,865
	2. Странные истории	11	16	13,80	1,389
	3. Символическое описание	8	16	13,23	2,157
	4. RMET	23	32	28,49	2,430
	5. Доминирующая установка	0	3	2,03	,664
Экспериментальная	1. Понимание художественного текста	1	9	4,37	1,750
	2. Странные истории	2	14	10,23	2,658
	3. Символическое описание	3	15	10,06	2,940
	4. RMET	19	29	24,60	2,416
	5. Доминирующая установка	0	2	1,17	0,822

Использование U-критерия Манна — Уитни подтвердило значимость различий по всем заданиям на уровне $p < 0,001$.

Обсуждение результатов

Полученные данные эмпирического исследования и выявленные статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами подтверждают нашу гипотезу о том, что символическое опосредствование социального понимания играет существенную роль в процессах социальной адаптации в период ранней взрослости. Взрослые люди, неоднократно совершавшие правонарушения, в экспериментальной ситуации хуже понимают смысл художественного текста и переживания персонажей, оказываются неспособны к соотнесению его смыслового содержания и собственного жизненного опыта или делают это с определенными искажениями, не могут менять свою позицию при понимании текста, испытывают сложности при подборе метафор и их описании, хуже понимают психические состояния по экспрессии лица и выражению глаз, часто искаженно или редуцированно понимают описание социальных событий и скрытые намерения персонажей, затрудняются в подборе адекватных социальному событию или действиям

человека символических описаний (поговорки, крылатые выражения), акцентируют внимание на формальных объектных характеристиках человека. В целом можно утверждать, что взрослые люди, испытывающие трудности социальной адаптации, недостаточно четко дифференцируют собственные переживания и переживания других людей, приписывая им собственные понимания, намерения, отношения, мысли и чувства. При этом понимание внутреннего мира другого человека основывается не столько на сложном целостном осмыслении и анализе всего многообразия объективных фактов его внешнего поведения или высказываний, а скорее на собственных ассоциациях, возникающих в ответ на отдельные их элементы (одежды, действий, фраз).

Также важно подчеркнуть, что применение различных символических форм является важным условием адекватного социального понимания. Это нашло отражение в описанной экспериментальной методике, раскрывающей использование человеком различных форм символизации для понимания психических состояний других людей.

Проведенное пилотажное исследование показывает, что феномен социального понимания не может быть редуцирован к какой-либо одной единственной форме символического выражения человека (например, экспрессии или словесному описанию).

Полученные данные также косвенно подтверждают данные исследований других авторов, продемонстрировавших связь нарушений социальной адаптации у людей различных категорий в силу их статуса (психические заболевания, пожилой возраст, аномалии развития) и проблем социального понимания: лиц пожилого возраста, взрослых с расстройствами аутистического спектра и шизофренией, с депрессией, детей с нарушениями слуха, аутизмом и др. [3; 4; 7; 8; 9; 10; 12; 16–22; 25; 26].

Таким образом, подводя итог проведенному исследованию, в **заключение** отметим наиболее значимые моменты:

- разностороннее исследование социального понимания требует учета многообразия символических форм;
- у лиц, совершивших правонарушения, снижена способность к адекватному пониманию субъектной реальности других. Они реагируют на собственные мысли и представления, а не на символические внешние проявления Другого;
- в экспериментальной группе также выявлена ограниченная способность использовать символические формы (метафоры, нарративы, символические описания, экспрессивные жесты) для социального понимания.

The article discusses the method of studying symbolically mediated social understanding in individuals with social maladaptation, within the framework of the cultural-

historical approach. It has been developed a qualitative-quantitative experimental method of assessing social understanding in adult individuals, taking into account the use of various symbolic forms. The method comprises of 5 tasks. The pilot empirical study involved 70 adult subjects aged between 20 and 40 years old who had committed an offence. The study demonstrated significant difficulties in symbolising and understanding another person's subjective reality compared to the control group. The study also revealed that individuals with social maladaptation tend to have a distorted understanding of the mental states of others and insufficient "sensitivity" to their symbolic manifestations. Furthermore, the study has revealed significant positive correlations between the results of fulfilling all tasks of the experimental technique.

Keywords: social maladaptation, social understanding, symbol, mediation, theory of mind.

Список литературы

1. *Антонян Ю. М.* Психология преступления и наказания / Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов. — Москва : Проспект, 2018. — 400 с.
Antonyan Yu. M. Psikhologiya prestupleniya i nakazaniya / Yu. M. Antonyan, M. I. Enikeev, V. E. Eminov. — Moskva : Prospekt, 2018. — 400 s.
2. *Зинченко В. П.* Сознание как предмет и дело психологии / В. П. Зинченко // Методология и история психологии. — 2006. — Т. 1, вып. 1. — С. 207–232.
Zinchenko V. P. Soznanie kak predmet i delo psikhologii / V. P. Zinchenko // Metodologiya i istoriya psikhologii. — 2006. — Т. 1, вып. 1. — С. 207–232.
3. *Мелехин А. И.* Специфика модели психического в пожилом и старческом возрасте / А. И. Мелехин // Когнитивные исследования на современном этапе : матер. Всерос. конф. с междунар. уч. по когнит. науке, Архангельск, 19–22 ноября 2018 года. — Архангельск : Северный, 2018. — С. 199–202.
Melekhin A. I. Spetsifika modeli psikhicheskogo v pozhilom i starcheskom vozraste / A. I. Melekhin // Kognitivnye issledovaniya na sovremennom etape : mater. Vseros. konf. s mezhdunar. uch. po kognit. nauke, Arkhangel'sk, 19–22 noyabrya 2018 goda. — Arkhangel'sk : Severnyi, 2018. — S. 199–202.
4. Мозговые механизмы нарушения модели психического при расстройствах аутистического спектра и шизофрении: обзор данных фМРТ [Электронный ресурс] / М. А. Иосифян, Е. А. Мершина, Д. А. Баженова [и др.] // Клиническая и специальная психология. — 2020. — Т. 9, № 1. — С. 17–46. — DOI: 10.17759/cpse.2020090102
Mozgovye mekhanizmy narusheniya modeli psikhicheskogo pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra i shizofrenii: obzor dannykh fMRT [Elektronnyi resurs] / M. A. Iosifyan, E. A. Merzhina, D. A. Bazhenova [i dr.] // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. — 2020. — T. 9, № 1. — S. 17–46. — DOI: 10.17759/cpse.2020090102
5. *Поляков А. М.* Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования / А. М. Поляков // Культурно-историческая психология. — 2022. — Т. 18, № 2. — С. 4–12. — DOI: 10.17759/chp.2022180201
Polyakov A. M. Razvitie soznaniya v kontekste problemy znakovogo i simvolicheskogo oposredstvovaniya / A. M. Polyakov // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2022. — T. 18, № 2. — S. 4–12. — DOI: 10.17759/chp.2022180201
6. *Поляков А. М.* Субъект и символ / А. М. Поляков. — Минск : БГУ, 2014. — 255 с.
Polyakov A. M. Sub"ekt i simvol / A. M. Polyakov. — Minsk : BGU, 2014. — 255 s.
7. *Румянцева Е. Е.* Модель психического и её особенность у женщин с депрессиями / Е. Е. Румянцева, В. А. Ломакина, Н. В. Зверева, Е. С. Телешова // Психиатрия. — 2014. — № 2(62). — С. 53–59.

Rumyantseva E. E. Model' psikhicheskogo i ee osobennost' u zhenshchin s depressiyami / E. E. Rumyantseva, V. A. Lomakina, N. V. Zvereva, E. S. Teleshova // *Psikhiatriya*. — 2014. — № 2(62). — С. 53–59.

8. *Румянцева Е. Е.* Модель психического и нейрокогнитивное функционирование при шизофрении / Е. Е. Румянцева // *Клиническая и специальная психология*. — 2015. — Т. 4, № 3. — С. 77–85.

Rumyantseva E. E. Model' psikhicheskogo i neirokognitivnoe funktsionirovanie pri shizofrenii / E. E. Rumyantseva // *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*. — 2015. — Т. 4, № 3. — С. 77–85.

9. *Смирнова Я. К.* Особенности развития модели психического у дошкольников с нарушением слуха / Я. К. Смирнова // *Клиническая и специальная психология*. — 2021. — Т. 10, № 2. — С. 124–144.

Smirnova Ya. K. Osobennosti razvitiya modeli psikhicheskogo u doshkol'nikov s narusheniem slukha / Ya. K. Smirnova // *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*. — 2021. — Т. 10, № 2. — С. 124–144.

10. Сравнение способности к ментализации у больных шизофренией и шизоаффективным психозом на основе методики «Понимание психического состояния по глазам» / А. Б. Холмогорова, М. А. Москачева, О. В. Рычкова [и др.] // *Экспериментальная психология*. — 2015. — Т. 8, № 3. — С. 99–117. — DOI: 10.17759/exppsy.2015080310

Sravnienie sposobnosti k mentalizatsii u bol'nykh shizofreniei i shizoaffektivnym psikhozom na osnove metodiki «Ponimanie psikhicheskogo sostoyaniya po glazam» / A. B. Kholmogorova, M. A. Moskacheva, O. V. Rychkova [i dr.] // Eksperimental'naya psikhologiya. — 2015. — Т. 8, № 3. — С. 99–117. — DOI: 10.17759/exppsy.2015080310

11. *Сэй-Сэнагон.* Записки у изголовья / Сэй-Сэнагон // *Классическая японская проза XI–XIV веков* : пер. со старояпонского. — Москва : Худож. лит., 1988. — 479 с.

Sei-Senagon. Zapiski u izgolov'ya / Sei-Senagon // *Klassicheskaya yaponskaya proza XI–XIV vekov* : per. so staroyaponskogo. — Moskva : Khudozh. lit., 1988. — 479 s.

12. *Туревская Р. А.* Развитие модели психического у детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра / Р. А. Туревская, А. А. Пленковская // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2021 — Т. 29, № 1 (111). — С. 112–131. — DOI: 10.17759/cpp.2021290107

Turevskaya R. A. Razvitie modeli psikhicheskogo u detei shkol'nogo vozrasta s rasstroistvami autisticheskogo spektra / R. A. Turevskaya, A. A. Plenskovskaya // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. — 2021 — Т. 29, № 1 (111). — С. 112–131. — DOI: 10.17759/cpp.2021290107

13. *Фурманов И. А.* Криминальная психология. Хрестоматия [Электронный ресурс] : пособие / сост.: И. А. Фурманов, И. Е. Метлицкий. — Минск : БГУ, 2018. — 270 с.

Furmanov I. A. Kriminal'naya psikhologiya. Khrestomatiya [Elektronnyi resurs] : posobie / sost.: I. A. Furmanov, I. E. Metlitskii. — Minsk : BGU, 2018. — 270 s.

14. *Холмогорова А. Б.* Роль идей Л. С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив / А. Б. Холмогорова // *Культурно-историческая психология*. — 2015. — Т. 11, № 3. — С. 25–43.

Kholmogorova A. B. Rol' idei L. S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmy sotsial'nogo poznaniya v sovremennoi psikhologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy i obsuzhdenie perspektiv / A. B. Kholmogorova // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. — 2015. — Т. 11, № 3. — С. 25–43.

15. *Шиханцов Г. Г.* Индивидуальная профилактика грабежей и разбоев / Г. Г. Шиханцов // *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия D, Экономические и юридические науки*. — 2016. — № 13. — С. 194–197.

Shikhantsov G. G. Individual'naya profilaktika grabezhei i razboev / G. G. Shikhantsov // Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya D, Ekonomicheskie i yuridicheskie nauki. — 2016. — № 13. — S. 194–197.

16. *Abell F.* Do triangles play tricks? Attribution of mental states to animated shapes in normal and abnormal development / F. Abell, F. Happé, U. Frith // *Cognitive Development*. — 2000. — Vol. 15, № 1. — P. 1–16. — DOI: 10.1016/j.schres.2008.07.020

17. *Baron-Cohen S.* The “Reading the Mind in the Eyes” Test revised version: a study with normal adults, and adults with Aspergers syndrome or high-functioning autism / S. Baron-Cohen, S. Wheelwright, J. Hill // *Child Psychology and Psychiatry*. — 2001. — № 42(2). — P. 241–251.

18. *Carpendale J.* How children develop social understanding / J. Carpendale, C. Lewis. — Malden : Blackwell Publishing, 2006. — 311 p.

19. *Carpendale J.* The Development of Social Understanding. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* / J. Carpendale, C. Lewis. — 2015. — № 1. — 44 p.

20. *Fernyhough C.* Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialog, and the development of social understanding / C. Fernyhough // *Developmental Review*. — 2009. — Vol. 28. — P. 225–262.

21. *Happé F. G. E.* The Getting of Wisdom: Theory of Mind in Old Age / F. G. E. Happé, E. Winner, H. Brownell // *Developmental Psychology*. — 1998. — Vol. 34(2). — P. 358–362. — DOI: 10.1037/0012-1649.34.2.358

22. *Kaland N.* The Strange Stories test: A replication study of children and adolescents with Asperger Syndrome / N. Kaland, A. Møller-Nielsen, L. Smith // *European Child Adolescent Psychiatry*. — 2005. — № 14. — P. 73–82.

23. *Lerner R. M.* *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes* / R. M. Lerner, L. S. Liben, U. Muller. — New York : Wiley, 2015. — 1094 p.

24. *McElwain N. L.* Relating individual control, social understanding, and gender to child-friend interaction: a relationships perspective / N. L. McElwain, B. L. Volling // *Social Development*. — 2002. — № 11. — P. 362–385.

25. *Polyakov A. M.* The Use of Symbols by Elementary Schoolchildren and Adolescents with Learning Disabilities as Tools of Awareness of Subjective Reality / A. M. Polyakov // *Education and Self Development*. — 2022. — Vol. 17. — № 1. — P. 110–119. — DOI: 10.26907/esd.17.1.10

26. *White S.* Revisiting the Strange Stories: Revealing Mentalizing Impairments in Autism / S. White, F. Happe, E. Hill // *Child Development*. — 2009. — Vol. 80, № 4. — P. 1097–1117.

27. What does the Strange Stories test measure? Developmental and within-test variation / S. Nawaz, C. Lewis, A. Townson, P. Mei // *Cognitive Development*. — 2023. — Vol. 65, January–March. — P. 101289. — DOI: 10.1016/j.cogdev.2022.101289

А. А. Сергиенко

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник отдела медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья». ORCID: 0000-0002-4511-2503

Е. В. Ординарцева

аспирант ФГБНУ «Научный центр психического здоровья»

Управляющие функции: модели, методы исследования, зарубежный и отечественный подход

A. A. Sergienko

Ph. D. (Psychology), Leading Researcher for the Department of Medical Psychology of the FSBSI "Mental Health Research Centre". ORCID: 0000-0002-4511-2503

E. V. Ordinarzeva

Graduate Student of the FSBSI "Mental Health Research Centre"

Control Functions: Models, Research Methods, Foreign and Domestic Approaches

В статье представлен обзор зарубежных и отечественных методов, направленных на исследование управляющих функций и их составляющих. Анализируется понятие и базовые модели управляющих функций, проблемы при разработке новых методик их исследования в детском возрасте. Сопоставляются отечественный и зарубежный подходы к рассмотрению произвольной регуляции деятельности и управляющих функций.

Ключевые слова: управляющие функции, исполнительные функции, произвольная деятельность, методы исследования.

За последние несколько десятилетий исследователи из области когнитивной психологии, нейронауки и педагогики проявляют все больший интерес к оценке управляющих функций (УФ) у детей [13; 23; 25; 43; 46]. Недавние попытки разработать адаптированные для детей инструменты для измерения УФ показали наличие ряда еще не решенных проблем [15; 30; 31; 35; 46]. Данная работа направлена на анализ существующих методов оценки управляющих функций с позиций отечественного и зарубежного подхода.

Термин УФ используется для описания комплекса взаимосвязанных когнитивных процессов, которые позволяют выполнять задачи и добиваться целей, контролируя процессы познания и поведения в условиях целенаправленной деятельности [4; 6]. Традиционно считается, что основой УФ является ряд составляющих: рабочая память, ингибирование

ние (торможение) и когнитивная гибкость [23; 26; 42]. Рабочая память (РП) — это способность удерживать информацию и манипулировать ею [17]. РП необходима для запоминания требований задачи и организации планов действий [24]. Под ингибированием понимается способность намеренно останавливать или подавлять доминирующее или автоматическое поведение и/или мысли [34], в русле отечественного подхода под ингибированием понимается оттормаживание доминирующей реакции или тормозный контроль. Ингибирование обеспечивает сдерживание неадекватных ответных действий или мыслей и поддерживает внимание к поставленной задаче. Когнитивная гибкость — это способность свободно переключаться между новыми и существующими правилами и применять их [45]. Этот базовый компонент УФ является активным, когда ситуация или контекст требуют применения или адаптации (нового) набора правил. Несмотря на то что эти составляющие УФ обычно рассматриваются как относительно самостоятельные, в литературе также широко распространено мнение, что в повседневной жизни УФ работают согласованно [25]. Работая сообща, эти базовые управляющие функции позволяют человеку осуществлять более сложные когнитивные процессы, необходимые для решения повседневных задач, таких как планирование и оценка действий в целенаправленной деятельности [46; 25].

Таким образом, среди «глобальных» когнитивных функций управляющие рассматриваются как наиболее важные. В общем виде они представляют собой набор «инструментов», необходимых для контроля и саморегулирования поведения.

При нейропсихологическом анализе на топическом уровне в качестве базиса для осуществления управляющих функций часто рассматриваются лобная кора и особенно дорсолатеральные части префронтальной коры, префронтальная кора и передняя часть поясной извилины. По этой причине при трактовке результатов нейропсихологической диагностики термин УФ часто употребляется как синоним термина «лобные функции», но современные исследования подтверждают, что однозначно нельзя судить об исключительно «лобной» организации всех УФ [4; 6]. Многочисленные данные о поражении разных участков коры свидетельствуют о том, что УФ связаны с распределенными нейронными сетями, которые включают в себя разные зоны префронтальной коры и подкорковые образования [6]. Современные работы демонстрируют в том числе и усовершенствованные варианты традиционных моделей функциональных блоков мозга [38] (табл. 1).

В материалах зарубежных публикаций представлены разные модели управляющих функций, но возможно их условное разделение на 2 класса, в зависимости от ведущей функции, запускающей другие. Многие

исследователи сходятся во мнении, что ключевыми элементами в структуре управляющих функций являются тормозный контроль и саморегуляция (см. табл. 1). Интересную обновленную модель функциональных блоков в головном мозге предлагает Пена-Касанова [38] (табл. 2).

Сопоставляя отечественный и зарубежный подход к рассмотрению произвольной регуляции деятельности и УФ, а также аккумулируя знания о зарубежных моделях УФ из таблицы 1, можно сказать, что УФ в целом — это функции, обеспечивающие саморегуляцию деятельности, которые формируют произвольность деятельности. Но при этом нельзя забывать о главенствующей роли мотивации и целеполагания, следуя традиции отечественной психологии. Таким образом, произвольная деятельность — это деятельность с мотивом и задачами, выражающаяся в сознательных и целенаправленных актах, а УФ — это в первую очередь набор инструментов для обеспечения целенаправленной психической деятельности.

Таблица 1

Базовые УФ и примеры моделей

Базовые функции	Описание	Примеры моделей
Ингибирование	Концепция активного торможения: тормозные механизмы действуют в самых различных областях от селективного внимания до модели психического	Модель супервизирующей системы внимания SAS, в которой ключевым компонентом является контроль внимания. Модель Э. Миллера и Дж. Коэна, в которой на первый план выдвигается когнитивный контроль, управляющий течением психической деятельности и устанавливающий необходимые для выполнения задачи соотношения между входящими сигналами — внутренними состояниями и исходящими сигналами
Саморегуляция и рабочая память	Концепция «контроля поведения»: УФ как совокупность средств для осуществления саморегуляции	Модель саморегуляции Р. Баркли выделяет 4 основные способности: рабочую память, эмоциональную регуляцию, внутреннюю речь, обработку информации для организации целенаправленного поведения. Модель решения проблем: репрезентация проблемы, планирование решения, выбор стратегии, оценка результата с детекцией и коррекцией ошибок. Модель М. Лезака предполагает 4 широкие области: волевой акт, планирование, целевое действие, эффективное выполнение. Модель А. Мияке и Н. Фридмана выделяет три аспекта: обновление, торможение, переключение

Таблица 2

Модель функциональных блоков (Pena-Casanova, 2018)

Блок	Структуры	Функции
Преференциальный (I)	Ретикулярные системы Восходящие нейромодулирующие системы Гипоталамус Автономные системы Ядра черепных нервов	Регулирование жизнеобеспечения и возбуждения Гомеостаз Модуляция поведения Возбуждение и внимание Автономный контроль
Лимбический (II)	Обонятельный отдел Миндалевидный комплекс Гиппокампоцентрический отдел	Оценка / мотивация и контекстная память Гедонистическая ось. Эмоции Контекстная и мнемическая обработка Ингибирование
Корковый/ таламико-кортикальный (III)	Супралимбическая система Таламо-корковые пути Внутри- и межполушарные связи	«Сознательный агент» Поведение Ассоциации Обучение без учителя
Базальные ганглии (IV)	Лимбический/ паралимбический отдел Ассоциативный отдел Сенсомоторный отдел	«Усилитель» Система вознаграждений Выбор поведения и контроль (ингибирование нерелевантных автоматических реакций) Усиление обучения
Мозжечок (V)	Лимбический/ паралимбический отдел Ассоциативный отдел Сенсомоторный отдел	«Руководитель» Ортометрическая модуляция поведения Контролируемое обучение

Результаты многочисленных исследований показывают, что управляющие функции закладывают основу для успешного обучения и в целом для высокого качества жизни [18; 19; 37; 39; 42; 44; 46]. При ненадлежащем развитии УФ могут привести к трудностям в обучении и к серьезным поведенческим проблемам, включая агрессию, эмоциональные расстройства и девиации [21; 22]. Учитывая огромную роль УФ, уровень их развития должен определяться обоснованным и надежным образом и с помощью инструментов, адаптированных к возрасту испытуемых. Особенно это актуально в детском возрасте, в момент становления управляющих функций.

В традиции отечественного подхода с целью оценки состояния функций программирования, регуляции и контроля деятельности у детей

О. А. Семенова использовала методику покомпонентного анализа [10]. Таким образом, О. А. Семенова предлагает проводить нейропсихологическое исследование по программе основателя отечественной нейропсихологии А. Р. Лурии, которое было адаптировано и стандартизировано для исследования детей 6–9 лет сотрудниками лаборатории нейропсихологии МГУ [7; 9; 10]. Также в отечественных работах применяются следующие пробы нейропсихологического обследования, которые могут использоваться для исследования управляющих функций, их направленности, компонентов [9; 11; 12]: конфликтная проба, копирование сложной фигуры Тэйлора или гештальт-тест Бендера [11; 14], исследование динамического праксиса, графическая проба «Заборчик» [9], пересказ рассказа «Галка и голуби» [5; 11; 12]. Сегодня в русле отечественного подхода имеется тенденция к подбору новых способов интегральной (психометрической и качественной) оценки результатов нейропсихологического обследования [2; 3]. Такое «ординирование» позволяет объединить стандартизированные методы исследования и качественный (синдромный) анализ особенностей психической деятельности [1].

В зарубежных подходах преимущественно используется психометрический подход для оценки УФ. Уже классическими стали: батарея тестов Халстеда — Рейтана (Halstead-Reitan Battery — HRB), шкалы Векслера (Wechsler Scales), тест прослеживания (Trail Making Test — TMT), тест рисования часов (CDT), тест MMSE, тест Бентона (Benton Visual Retention Test — BVRT) и многие другие. Такие тесты в большинстве своем предполагают оценку одной функции в количественном выражении как целого, без учета вклада отдельных компонентов [8].

Но в то же время имеются и тесты, которые направлены на изучение комплекса процессов. Например, для изучения тормозного контроля (ингибиции доминантного ответа), одного из ключевых элементов УФ, предлагают использовать варианты методики Simon Task [40; 41; 45]. Методика позволяет оценить время реакции и количество ошибок при возникновении конфликтной деятельности. Также тест Струпа (Stroop task) предполагает избирательную реакцию на вербальный и цветовой компонент стимула в ситуации их рассогласования. Литературные данные свидетельствуют о значительной клинической и научной ценности Висконсинского теста сортировки карточек как инструмента оценки когнитивных функций, реализуемых преимущественно префронтальными отделами коры головного мозга. Эта методика чаще всего используется для оценки когнитивной гибкости как части УФ. Однако тест позволяет также оценить переключение между задачами в условиях изменения подкрепления и активацию механизмов селективного внимания, поэтому связан с

ингибцией доминантного ответа. «Современная классификация англоязычных методик нейропсихологической диагностики включает 11 “областей применения”, и отдельно в ней выделены “executive functions”, куда включены 12 тестов» [1]. Эти тесты направлены на исследование следующих составляющих исполнительных функций: саморегуляции, рабочей памяти, контроля эмоций, сосредоточенности, инициирования задач, планирования и расстановки приоритетов, организованности, тайм-менеджмента, определения и достижения целей, гибкости, наблюдательности и стрессоустойчивости. Подводя итог, можно отметить, что, в качестве основных используемых в зарубежной психометрической нейропсихологической парадигме методик, применяются следующие тесты: Behavioral Assessment of the Dysexecutive Syndrome (Поведенческая оценка дисрегуляторного синдрома); Category (Тест категорий); Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery (Кэمبرиджская батарея нейропсихологического тестирования); Delis-Kaplan Executive Function System (Система оценки управляющих функций Делиса — Каплан); Design Fluency Test (Тест беглости); Self-Ordered Pointing Test (Тест самоорганизованного указания на точку); Stroop Test (тест Струпа); Verbal Fluency (вербальная беглость); Wisconsin Card Sorting Test (Висконсинский тест сортировки карточек) и др.

Отдельно можно отметить тесты, направленные на определенные компоненты УФ, которые, как правило, не исследуются в общепринятых к использованию батареях, но в то же время являются высоко значимыми в клинической диагностике. В частности, таким примером является тест когнитивной склонности (Cognitive Bias Test), разработанный Э. Голдбергом [4]. С помощью данной методики выявляются когнитивно-стилевые особенности поведения. Выделяется контекстно-зависимый и контекстно-независимый стили принятия решения в неопределенной ситуации. Контекстно-зависимая стратегия принятия решений предусматривает, что испытуемые осуществляют свой выбор в соответствии с целью, и если цели меняются, то меняются и их выборы. При контекстно-независимой стратегии принятия решений испытуемые делают свой выбор основываясь на устойчивых предпочтениях, независимо от цели. Роль контекстно-зависимого поведения отводится префронтальной коре. Относительная простота инструкции и самого материала теста, а также возможность использования компьютерных технологий в применении теста позволяют исследовать широкий круг испытуемых, в том числе детей.

Говоря об оценке УФ у детей, стоит отметить, что сегодня стали очевидны две основные проблемы при разработке новых методик. Во-

первых, задания должны быть ориентированы на ребенка. Первоначальные методики для взрослых не учитывают уровень детских навыков чтения и письма, а также уровень их когнитивного развития. Например, одна из версий традиционного задания Go / No Go Task для взрослых требует, чтобы участник отвечал на 600 стимулов, что может занять до 30 минут [29]. Другие методики, такие как Stroop task — тест Струпа [20; 33], требуют от участников прочтения слов. Поэтому в последнее время исследователи активно предпринимают попытки разработать новые, адаптированные для детей методики [31]. Сегодня особое внимание сосредоточено на разработке мобильных методик для планшетов, которые позволяют давать устные (стандартизированные) инструкции через наушники, а также визуальные интерактивные инструкции на экране. Это устраняет как эффект влияния экспериментатора, так и требования к когнитивным и социальным навыкам ребенка.

Вторая проблема состоит в том, что методики необходимо модифицировать с учетом потребностей неклинических групп. Изначально методики разрабатывались для диагностики людей с тяжелыми когнитивными нарушениями в клиническом контексте [16; 30]. Однако выявление специфики развития УФ у нормативно развивающихся детей сейчас стало чрезвычайно актуально в силу развития направления поддержки когнитивного развития [31]. Поэтому необходима коррекция уровня сложности задач, чтобы более «тонко» улавливать уровни развития / уровни сформированности УФ, а не только определять их дисфункции. Кроме того, первоначальные клинические задачи по оценке УФ были разработаны для проведения в лабораторных условиях, не отражающих работу УФ в реальной жизни ребенка [28]. Это ставит вопрос об экологической валидности методик, а также о влиянии самого контекста тестирования на ребенка [36].

В последнее время были предприняты несколько попыток разработать удобные для ребенка методики оценки УФ [23; 27; 29; 31; 46]. Некоторые исследователи пробуют использовать планшеты вместо компьютеров или традиционных бланковых задач [31; 46]. В целом, в современной научной деятельности, многие исследователи соглашались с тем, что использование планшета позволяет быстро собирать качественные и количественные данные, необходимые для динамической оценки различных характеристик УФ.

Резюме. Разные модели управляющих функций с неизбежностью требуют соответствующих им методов исследования функциональной сформированности их структурных составляющих. Возможное условное разделение моделей УФ на два основных класса, вхождение в каждый из которых зависит от выбора ведущей функции, запускающей другие, по-

зволяет ограничить набор основных методов диагностики. Рассматривая в качестве ключевых элементов в структуре управляющих функций тормозный контроль (ингибирование) и саморегуляцию, возможно из континуума проб выбрать направленные на оценку функционального состояния, в первую очередь, этих ключевых элементов. Используя знания о состоянии ключевых функций, можно разделить первичные и вторичные нарушения и перейти к оценке функционального состояния остальных структурных составляющих УФ. Также, основываясь на современных знаниях о функционально-структурной организации УФ в головном мозге и сопоставляя разные подходы к их диагностике, можно определить, что оценка УФ в детском возрасте должна включать в себя методики, объединяющие отечественный и зарубежный подход, использовать как психометрический, так и качественный анализ, с учетом современных, в том числе компьютеризованных, способов подачи тестовых заданий.

The article provides an overview of foreign and domestic methods aimed at studying control functions (executive functions) and their components. The concept and basic models of control functions, problems in the development of new methods for their study in childhood are analyzed. Domestic and foreign approaches to the consideration of voluntary regulation of activity and executive functions are compared.

Keywords: control functions, executive functions, voluntary activity, research methods.

Список литературы

1. Астаева А. В. Классификации современных зарубежных методик детской нейропсихологии в контексте психометрического подхода в психодиагностике детей / А. В. Астаева, Н. С. Соляникова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. — 2018. — Т. 11, № 1. — С. 33–50.

Astaeva A. V. Klassifikatsii sovremennykh zarubezhnykh metodik detskoj neiropsikhologii v kontekste psikhometricheskogo podkhoda v psikhodiagnostike detei / A. V. Astaeva, N. S. Solyannikova // Vestnik YuUrGU. Seriya: Psikhologiya. — 2018. — T. 11, № 1. — S. 33–50.

2. Астаева А. В. Психометрический подход к оценке результатов нейропсихологического обследования в детском возрасте / А. В. Астаева // Сибирский психологический журнал. — 2008. — № 30. — С. 107–109.

Astaeva A. V. Psikhometricheskii podkhod k otsenke rezul'tatov neiropsikhologicheskogo obsledovaniya v detskom vozraste / A. V. Astaeva // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2008. — № 30. — S. 107–109.

3. Беребин М. А. К вопросу о качественном и психометрическом подходах в современной нейропсихологической диагностике / М. А. Беребин, А. В. Астаева // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. — 2008. — Т. 32, № 132. — С. 19–28.

Berebin M. A. K voprosu o kachestvennom i psikhometricheskom podkhodakh v sovremennoi neiropsikhologicheskoi diagnostike / M. A. Berebin, A. V. Astaeva // Vestnik YuUrGU. Seriya: Psikhologiya. — 2008. — T. 32, № 132. — S. 19–28.

4. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация / Э. Голдберг; пер. с англ. Д. Булгакова. — Москва: Смысл, 2003. — 335 с.

Goldberg E. Upravlyayushchii mozg: Lobnye doli, liderstvo i tsivilizatsiya / E. Goldberg; per. s angl. D. Bulgakova. — Moskva: Smysl, 2003. — 335 s.

5. *Киященко Н. К.* Нарушение памяти при локальных поражениях мозга / Н. К. Киященко. — Москва : Издательство Московского университета, 1973. — 103 с.

Kiyashchenko N. K. Narushenie pamyati pri lokal'nykh porazheniyakh mozga / N. K. Kiyashchenko. — Moskva : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1973. — 103 s.

6. *Мачинская Р. И.* Управляющие системы мозга / Р. И. Мачинская // Журнал высшей нервной деятельности. — 2015. — Т. 65, № 1. — С. 33–60.

Machinskaya R. I. Upravlyayushchie sistemy mozga / R. I. Machinskaya // Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti. — 2015. — Т. 65, № 1. — С. 33–60.

7. Методы нейропсихологического обследования детей 6–8 лет / Т. В. Ахутина, С. Ю. Игнатьева, М. Ю. Максименко [и др.] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 1996. — № 2. — С. 51–58.

Metody neiropsikhologicheskogo obsledovaniya detei 6–8 let / T. V. Akhutina, S. Yu. Ignat'eva, M. Yu. Maksimenko [i dr.] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. — 1996. — № 2. — С. 51–58.

8. *Микадзе Ю. В.* Некоторые методологические вопросы качественного и количественного анализа в нейропсихологической диагностике / Ю. В. Микадзе // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2012. — № 2. — С. 96–103.

Mikadze Yu. V. Nekotorye metodologicheskie voprosy kachestvennogo i kolichestvennogo analiza v neiropsikhologicheskoi diagnostike / Yu. V. Mikadze // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2012. — № 2. — С. 96–103.

9. *Семенова О. А.* Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте / О. А. Семенова, Д. А. Кошельков, Р. И. Мачинская // Культурно-историческая психология. — 2007. — № 4. — С. 39–49.

Semenova O. A. Vozrastnye izmeneniya proizvol'noi regulyatsii deyatel'nosti v starshem doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste / O. A. Semenova, D. A. Koshel'kov, R. I. Machinskaya // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2007. — № 4. — С. 39–49.

10. *Семенова О. А.* Методика оценки функций произвольной регуляции деятельности у детей младшего школьного возраста / О. А. Семенова // Новые исследования : альманах. — 2006. — Т. 10, № 2. — С. 71–98.

Semenova O. A. Metodika otsenki funktsii proizvol'noi regulyatsii deyatel'nosti u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta / O. A. Semenova // Novye issledovaniya : al'manakh. — 2006. — Т. 10, № 2. — С. 71–98.

11. *Семенович А. В.* Введение в нейропсихологию детского возраста : учебное пособие / А. В. Семенович. — Москва : Генезис, 2017. — 319 с.

Semenovich A. V. Vvedenie v neiropsikhologiyu detского vozrasta : uchebnoe posobie / A. V. Semenovich. — Moskva : Genezis, 2017. — 319 s.

12. *Цветкова Л. С.* Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Российское педагогическое агентство : Когито-центр, 1998. — 128 с.

Tsvetkova L. S. Metodika neiropsikhologicheskoi diagnostiki detei / L. S. Tsvetkova. — 2-e izd., ispr. i dop. — Moskva : Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo : Kogito-tsentr, 1998. — 128 s.

13. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety / T. E. Moffitt, L. Arseneault, D. Belsky [et al.] // Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A. — 2011. — Vol. 108. — P. 2693–2698. — DOI: 10.1073/pnas.1010076108

14. *Anderson V.* Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations / V. Anderson // Pediatric Rehabilitation. — 2001. — Vol. 4, No. 3. — DOI: 10.1080/713755568

15. Assessing students' executive functions in the classroom: validating a scalable group-based procedure / J. Obradović, M. J. Sulik, J. E. Finch [et al.] // J. Appl. Dev. Psychol. — 2018. — Vol. 55. — P. 4–13. — DOI: 10.1016/j.appdev.2017.03.003

16. Auditory working memory and Wisconsin Card Sorting Test performance in schizophrenia / J. M. Gold, C. Carpenter, C. Randolph [et al.] // Arch. Gen. Psychiatry. — 1997. — No. 54. — P. 159–165.
17. *Baddeley A.* Working memory / A. Baddeley // Ciencia. — 1992. — P. 556–559. — DOI: 10.1126/science.1736359
18. *Bull R.* Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: inhibition, switching, and working memory / R. Bull, G. Scerif // Neuropsychol. — 2001. — Dev. 19. — P. 273–293. — DOI: 10.1207/s15326942dn1903_3
19. *Bull R.* Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. / R. Bull, K. A. Espy, S. A. Wiebe // Neuropsychol. — 2008. — Dev. 33. — P. 205–228. — DOI: 10.1080/87565640801982312
20. *De Paula J. J.* Clinical applicability and cutoff values for an unstructured neuropsychological assessment protocol for older adults with low formal education / J. J. de Paula, L. Bertola, R. T. Ávila [et al.] // PLoS One. — 2013. — Vol. 8, No. 10. — P. 1371.
21. Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study / L. M. Broidy, R. E. Tremblay, B. Brame [et al.] // Dev. Psychol. — 2003. — No. 39. — P. 222–245. — DOI: 10.1037/0012-1649.39.2.222
22. *Denson T. F.* Understanding impulsive aggression: angry rumination and reduced self-control capacity are mechanisms underlying the provocation-aggression relationship / T. F. Denson, W. C. Pedersen, M. Friese // Pers. Soc. Psychol. Bull. — 2011. — Vol. 37. — P. 850–862. — DOI: 10.1177/0146167211401420
23. *Diamond A.* An effect of inhibitory load in children while keeping working memory load constant / A. Diamond, A. Wright // Front. Psychol. — 2014. — No. 5. — P. 213. — DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00213
24. *Diamond A.* Executive functions / A. Diamond // Annu. Rev. Psychol. — 2013. — Vol. 64. — P. 135–168. — DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
25. *Diamond A.* “Why improving and assessing executive functions early in life is critical” in Executive Function in Preschool-Age Children: Integrating Measurement, Neurodevelopment, and Translational Research / A. Diamond ; eds J. A. Griffin [et al.]. — Washington, DC : American Psychological Association, 2016. — P. 11–43. — DOI: 10.1037/14797-002
26. Dimensions of executive functioning: evidence from children / J. E. Lehto, P. Juujärvi, L. Kooistra [et al.] // Br. J. Dev. Psychol. — 2003. — Vol. 21. — P. 59–80. — DOI: 10.1348/026151003321164627
27. Executive function in children with pervasive developmental disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder assessed by the Keio version of the Wisconsin card sorting test / Y. Kado, S. Sanada, M. Yanagihara [et al.] // Brain. — 2012. — Dev. 34. — P. 354–359. — DOI: 10.1016/j.braindev.2011.08.008
28. Executive function measures for children: a scoping review of ecological validity / A. Wallisch, L. M. Little, E. Dean [et al.] // OTJR. — 2018. — Vol. 38. — P. 6–14. — DOI: 10.1177/1539449217727118
29. *Hackley S. A.* Preparation for Donders' type B and C reaction tasks / S. A. Hackley, S. A. Schäffer // Acta Psychol. — 1990. — No. 74. — P. 15–33. — DOI: 10.1016/0001-6918(90)90032-B
30. Hippocampus and olfactory discrimination learning: effects of entorhinal cortex lesions on olfactory learning and memory in a successive-cue, go-no-go task / T. Otto, F. Schottler, U. Staubli [et al.] // Behav. Neurosci. — 1991. — Vol. 105. — P. 111–119. — DOI: 10.1037/0735-7044.105.1.111
31. *Howard S. J.* An early years toolbox for assessing early executive function, language, self-regulation, and social development: validity, reliability, and preliminary norms /

S. J. Howard, E. J. Melhuish // *Psychoeduc.* — 2017. — Assess. 35. — P. 255–275. — DOI: 10.1177/0734282916633009

32. *Józsa K.* Game-like tablet assessment of approaches to learning: assessing mastery motivation and executive functions / K. Józsa, K. C. Barrett, G. A. Morgan // *Electron. J. Res. Educ. Psychol.* — 2017. — No. 15. — P. 665–695. — DOI: 10.14204/ejrep.43.17026

33. *MacLeod C. M.* Half a century of research on the Stroop effect: an integrative review / C. M. MacLeod // *Psychol.* — 1991. — Bull. 109. — P. 163–203. — DOI: 10.1037/0033-2909.109.2.163

34. *Mäntylä T.* Components of executive functioning in metamemory / T. Mäntylä, M. Rönnlund, M. Kliegel // *Appl. Neuropsychol.* — 2010. — Vol. 17. — P. 289–298. — DOI: 10.1080/09084282.2010.525090

35. Measuring executive function skills in young children in Kenya / M. T. Willoughby, B. Piper, D. Kwayumba [et al.] // *Child Neuropsychol.* — 2019. — Vol. 25. — P. 425–444. — DOI: 10.1080/09297049.2018.1486395

36. Measuring problem solving skills via stealth assessment in an engaging video game / V. J. Shute, L. Wang, S. Greiff [et al.] // *Comput. Hum. Behav.* — 2016. — Vol. 63. — P. 106–117. — DOI: 10.1016/j.chb.2016.05.047

37. *Memisevic H.* Predictors of math achievement in the elementary school students grades 1-3 / H. Memisevic, I. Biscevic, A. Pasalic // *Acta Neuropsychol.* — 2018. — Vol. 16. — P. 249–258. — DOI: 10.5604/01.3001.0012.5915

38. *Peña-Casanova J.* Functional Systems and Brain Functional Units Beyond Luria, With Luria: Anatomical Aspects / J. Peña-Casanova, J. Sigg-Alonso // *Lurian Journal.* — 2020. — Vol. 1, No. 1. — P. 48–76. — DOI:10.15826/Lurian.2020.1.1.6

39. *Posner M. I.* Research on attention networks as a model for the integration of psychological science / M. I. Posner, M. K. Rothbart // *Annu. Rev. Psychol.* — 2007. — Vol. 58. — P. 1–23. — DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085516

40. *Proctor R. W.* Playing the Simon game: Use of the Simon task for investigating human information processing / R. W. Proctor // *Acta Psychol.* — 2011. — No. 136. — P. 182–188.

41. *Simon L. R.* “The Simon effect”: A potent behavioral mechanism / L. R. Simon // *Acta Psychol.* — 2011. — No. 136. — P. 181.

42. *St Clair-Thompson H. L.* Executive functions and achievements in school: shifting, updating, inhibition, and working memory / H. L. St Clair-Thompson, S. E. Gathercole // *Q. J. Exp. Psychol.* — 2006. — Vol. 59. — P. 745–759. — DOI: 10.1080/17470210500162854

43. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex ‘frontal lobe’ tasks: a latent variable analysis / A. Miyake, N. P. Friedman, M. J. Emerson [et al.] // *Cogn. Psychol.* — 2000. — Vol. 41. — P. 49–100. — DOI: 10.1006/cogp.1999.0734

44. *Usai M. C.* Preschool executive function profiles: implications for math achievement in grades 1 and 3 / M. C. Usai, P. Viterbori, L. Traverso // *J. Res. Child.* — 2018. — Educ. 32. — P. 404–418. — DOI: 10.1080/02568543.2018.1496957

45. *Van der Lubbe R. H. J.* The premotor theory of attention and the Simon effect / R. H. J. Van der Lubbe, L. Elger // *Acta Psychol.* — 2012. — No. 136 (2). — P. 259–264.

46. *Zelazo P. D.* Executive function: reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain / P. D. Zelazo // *Dev.* — 2015. — Rev. 38. — P. 55–68. — DOI: 10.1016/j.dr.2015.07.001

И. В. Белашева

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии и психологии личности ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». ORCID: 0000-0002-1289-2224

Э. В. Терещенко

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии и психологии безопасности ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». ORCID: 0000-0002-1958-5366

Л. И. Макадей

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и психологии личности ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». ORCID: 0000-0002-2565-7012

**Психологическая превенция
деструктивной коммуникации в молодежной среде
в условиях социальной транзитивности:
современное состояние проблемы**

I. V. Belasheva

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of General Psychology and Personality Psychology of the North-Caucasus Federal University. ORCID: 0000-0002-1289-2224

E. V. Tereshchenko

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology and Safety Psychology of the North-Caucasus Federal University. ORCID: 0000-0002-1958-5366

L. I. Makaday

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology and Personality Psychology of the North-Caucasus Federal University. ORCID: 0000-0002-2565-7012

**Psychological Prevention of Destructive Communication
among Young People in Conditions of Social Transitivity:
the Current State of the Problem**

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы психологической превенции деструктивной коммуникации в молодежной среде в условиях социальной транзитивности. Показано, что молодежь является наиболее уязвимой в отношении влияний вызовов транзитивности социальной группой. Выявление механизмов трансформации молодежных коммуникаций и маркеров их деструктивности представит си-

туацию текущего момента и позволит определить точки приложения психологических технологий в профилактике этой деструктивности.

Проведен анализ концепций деструктивной коммуникации и ее профилактики в области языковых дисциплин и девиантологии. Предложена теоретическая модель превенции деструктивной коммуникации в молодежной среде с учетом негативных и позитивных эффектов влияния социальной транзитивности.

Ключевые слова: социальная транзитивность, коммуникация, деструктивная коммуникация, психологическое здоровье, психологические маркеры, психологическая превенция, девиантное поведение, индикаторы девиантности, превенция деструктивной коммуникации, молодежная среда.

Введение

Проблема психологической превенции деструктивной коммуникации у молодёжи в настоящее время приобретает особую актуальность в связи с происходящими экономическими, политическими процессами, технологическими (дигитализация) и социальными изменениями, обозначенными в современных исследованиях как социальная транзитивность [3; 19]. Молодежь, в силу возрастных особенностей, является наиболее сензитивной в отношении различного рода внешних влияний социальной группой, и поэтому изучение маркеров и механизмов формирования деструктивности ее коммуникации в условиях социальной транзитивности не только представит ситуацию текущего момента, но и даст возможность определить чувствительные точки приложения психологических технологий превенции этой деструктивности.

Понятие социальной транзитивности рассматривается как полипарадигмальный феномен, описывающий особенности взаимодействия между людьми и группами, отражающий динамику и сложность процессов современного общества [3; 36], ключевые показатели которого определяются как «вызовы современности», среди них многовариантность макро- и микросоциальных пространств, постоянно изменяющихся, неопределенных по содержанию и по последствиям [3; 10; 19].

Текущий этап состояния социума можно охарактеризовать кризисной транзитивностью, когда изменения происходят так быстро и непредсказуемо, что человек и группы, в которые он включен, не успевают адаптироваться к ним. Транзитивность социума влияет на индивидуальную жизнь человека и представлена рядом негативных последствий для его физического, психического и личностного (психологического) здоровья, составной частью которого является эффективная коммуникация как особый вид деятельности, в котором осуществляется развитие и самореализация личности [27]. Это связано с напряжением, создающимся социальной транзитивностью, которое может приводить к периодическому использованию девиантных коммуникативных стратегий, поскольку,

апеллируя к адаптационным процессам, выступает в качестве фактора-триггера для расстройств аффективного спектра (усиления тревоги, беспомощности, страха, отчаяния, тоски и пр.), пограничных нервно-психических нарушений, состояний неудовлетворенности собой и своей жизнью, отклонений от норм и правил межличностного общения и агрессивных, конфликтных, даже аутизированных форм коммуникации, указывающих на деструктивный характер общения.

Высокая социальная транзитивность создает новый образ жизни для человека и особую социальную ситуацию развития для молодежи [37].

Как известно, социальная ситуация определяет направление, характер и содержание психического и личностного развития молодого человека через его место в системе социальных отношений (социальный статус), через общение и взаимодействие с социумом, которое затрагивает и влияет на формирование личностных качеств, в том числе коммуникативных. Коммуникация является неотъемлемой частью человеческой жизни, и, как любая сфера человеческой жизни, коммуникация претерпевает изменения, характерные для конкретного этапа развития общества [1].

Социальная ситуация развития молодежи в транзитивном обществе также является транзитивной, постоянно трансформирующейся, что приводит к транзитивности психологической, личностной, которая отражает разрыв между старым и новым в плане ценностных ориентиров, поведенческих и коммуникативных стратегий.

Незрелость личностных структур молодого человека (прежде всего регуляторных, ориентированных на ценности и личностные смыслы) может препятствовать его адаптации и самореализации в условиях социальной транзитивности и приводить к деструктивным эмоциональным реакциям (агрессии, аутоагрессии), поведенческим проявлениям и конфликтной коммуникации [12].

В исследованиях Е. М. Дубовской, М. А. Киселевой [10; 11] обоснована двоякая роль социальной транзитивности в процессе формирования ценностной структуры личности в юношеском возрасте. Д. П. Ткаченко, изучая субъектность современных подростков в условиях транзитивности, определила, что ее становлению и эффективной социализации подростков способствуют эмоциональные компетенции, при этом имеет место сдвиг баланса между внутриличностными и межличностными процессами [33].

То есть социальная транзитивность сопровождается не только негативными психологическими эффектами. В ситуации активной социализации, осознавая и принимая разнообразие ценностей и норм своего мультикультурного окружения, молодежь, развивая толерантность и личностную гибкость, быстро реагирует на происходящие в социуме изменения, преоб-

разовывая собственное жизненное пространство и окружающую действительность [33]. Тем не менее, по мнению P. L. Berger, T. Luckmann, в процессе конструирования социальной реальности, при опоре на собственные мотивы, смыслы и способности в ситуации расширения пространства социализации, у молодого человека могут возникать как конструктивные, так и деструктивные коммуникативные тенденции [40].

Согласно исследованиям Я. А. Волковой, деструктивная коммуникация (ДК) чаще встречается именно в молодежной среде. Ее описывают через призму понятий «гнев», «злоба», «ярость», «ненависть», «презрение», «месть», «ревность», «черная зависть» [5].

Таким образом, в условиях влияния разных фаз и факторов социальной транзитивности имеет место своеобразие процессов протекания межличностного восприятия и способов освоения и воспроизводства социального опыта переживаний, их проявлений и регуляции, происходят трансформации межличностного общения молодых людей, которые могут выражаться:

- в специфике механизмов регуляции эмоций, поведения и деятельности;
- в несформированности коммуникативной, конфликтологической компетентности;
- в формировании агрессивных и аутоагрессивных форм коммуникации;
- в гемблинге, шутинге, хейтинге, троллинге, киберсталкинге и кибербуллинге [17].

Уточнение знаний о деструктивном коммуникативном поведении личности обуславливает выработку стратегий и тактик противодействия его росту в молодежной среде, приобретающему важные социальные смыслы как на уровне малых социальных групп, так и на уровне государства.

Особая задача психологии состоит в определении первичных признаков формирующейся ДК молодых людей и способов воздействия на их личностные структуры (личностные свойства, Я-концепцию, систему мотивов и установок, систему саморегуляции) для оптимизации процессов социальной адаптации и адекватной самореализации в коммуникациях.

Целью нашей работы является построение теоретического конструкта модели психологической превенции деструктивной коммуникации в молодежной среде в условиях социальной транзитивности.

Задачи исследования:

- аналитический обзор исследований по проблемам деструктивной коммуникации: определение понятия, основные подходы;

- определение социальной транзитивности как фактора трансформации коммуникации в деструктивную форму у современной молодежи;
- постановка проблемы превенции деструктивной коммуникации как формы девиантного поведения молодежи в условиях социальной транзитивности;
- структурирование теоретического конструкта модели психологической превенции деструктивной коммуникации молодежи с учетом позитивных и негативных факторов воздействия социальной транзитивности.

Методы исследования: аналитический обзор понятий: деструктивная коммуникация, социальная транзитивность, девиантные формы поведения, деструктивные установки в межличностных отношениях, психологическая профилактика, превенция; анализ методологических подходов, систематизация теоретических данных и моделирование конструкта психологической превенции деструктивной коммуникации молодежи в условиях транзитивности.

Деструктивная коммуникация: определение и подходы к изучению

Научные концепции, разработанные в рамках лингвоконцептологии и когнитивной лингвистики, лингвистики эмоций, теории коммуникации и теории дискурса, языковой личности и лингвоперсонологии, составляют методологическую основу современных исследований ДК (табл. 1).

Таблица 1

Научные концепции деструктивной коммуникации в области языковых дисциплин

Название концепции	Авторы	Основное содержание
Лингвоконцептология и когнитивная лингвистика	А. Н. Баранов, Н. Н. Болдырев, А. Вежбицкая, Е. Н. Винарская, С. Г. Воркачев, В. З. Демьянков, Дж. Динсмор, А. А. Залевская, В. И. Карасик, Н. А. Красавский, В. В. Красных, G. Lakoff, D. S. Middleton, M. Oberhuber, J. R. Searle, D. Tannen	Через посредство языка изучается психология человека, познавательные процессы; подчеркивается центральная роль физического опыта взаимодействия человека с окружающим миром в организации его понятийной системы

Название концепции	Авторы	Основное содержание
Лингвистика эмоций	В. Ю. Апресян, Л. Г. Бабенко, Ш. Балли, Н. В. Витт, Е. М. Вольф, В. Г. Гак, М. Д. Городникова, В. В. Гуревич, В. Д. Девкин, В. И. Жельвис, К. Э. Изард, С. В. ИONOва, Н. А. Красавский, Н. А. Лукьянова, В. А. Маслова, Л. А. Пиотровская, В. А. Пищальникова, Н. К. Рябцева, В. Н. Телия, О. Е. Филимонова, В. И. Шаховский, С. С. Янелюкайте	Эмоции определяют процесс коммуникации и являются одной из довербальных информационных структур и мотивационной основой сознания человека. Деструктивная коммуникация объясняется эмоциональной составляющей
Теории коммуникации и теории дискурса	Н. Д. Арутюнова, М. М. Бахтин, Н. А. Белоус, Ю. К. Волошин, Н. Д. Голев, Г. П. Грайс, Т. ван Дейк, В. В. Дементьев, О. С. Иссерс, М. С. Каган, Н. В. Казаринова, В. И. Карасик, В. Б. Кашкин, В. В. Красных, В. Н. Куницына, О. А. Леонтович, М. Л. Макаров, Г. Г. Матвеева, О. И. Матьяш, А. В. Олянич, В. А. Пищальникова, В. М. Погольша, И. А. Стернин, Е. И. Шейгал	Личность, ее установки и убеждения, общение, в том числе выраженное деструктивное общение, изучаются через письменную и устную речь
Семиотика	Р. Барт, М. М. Бахтин, И. Н. Горелов, Г. В. Колшанский, Г. Е. Крейдлин, Ю. М. Лотман, А. Пиз, А. А. Романов, Н. И. Смирнова, Ю. А. Сорокин, Ю. С. Степанов, М. Argyle, R. Birdwhistell, M. Critchley, J. Fast, E. T. Hall, M. R. Key, D. Leathers, A. Mehrabian	Семиотическое пространство деструктивного общения формируется вербальными и невербальными знаками. Вербальная семиотическая система обеспечивает коммуникацию в конкретном сообществе, сопоставление которой с реальными условиями общения, в том числе невербальными знаками, позволяет судить о наличии деструктивности в общении

Название концепции	Авторы	Основное содержание
Языковая личность и лингвоперсонология	Г. И. Богин, О. А. Дмитриева, Е. В. Иванцова, В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов, И. Э. Ключанов, В. П. Нерознак, Н. Н. Панченко, К. Ф. Седов, Л. Б. Сиротинина, В. И. Шаховский	Человек и особенности его межличностных контактов (в том числе деструктивность в общении) предстают в соотношении трёх факторов: биологического (зависимость речевых способностей от психофизиологических факторов), социального (социально-демографические характеристики), личностного (условия формирования личности)
Лингвистическая экология	Н. Д. Голев, М. В. Горбаневский, Е. Ю. Ильинова, С. В. ИONOва, Е. С. Кара-Мурза, Д. С. Лихачев, А. П. Сквородников, В. И. Шаховский, Е. Naugen	Язык, существуя в сознании говорящих на нем, функционирует только при взаимодействии с другими говорящими и их окружением. Динамика языка зависит от внутренних и внешних факторов, определяющих возникновение деструктивных элементов коммуникации человека

В целом, можно констатировать, что проблемы изучения ДК чаще лежат в плоскости лингвистических исследований и недостаточно разработаны как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке, хотя существует ряд философских и психологических исследований, направленных на изучение генезиса деструктивности в обществе [9; 41; 44; 47].

В. Н. Куницына деструктивное общение определяет как «форму и особенности контактов, которые пагубно сказываются на личности партнера и осложняют взаимоотношения» [15].

Согласно трактовке Я. А. Волковой, деструктивное общение определяется как тип эмоционального общения, направленный «на осознанное и преднамеренное причинение собеседнику морального и/или физического вреда», характеризующийся «негативной реакцией со стороны адресата и чувством удовлетворения от страданий жертвы и/или сознанием собственной правоты со стороны адресанта» [5].

Деструктивному общению как индикатору девиантности уделено внимание в психологических исследованиях девиантного поведения [2;

12]. Так, В. Д. Менделевич считает, что девиантное поведение может охватывать исключительно сферу общения и не проявляться иными изменениями. В случаях, когда человек активно не противостоит реальности, но вступает во внутреннее противоречие с ней, могут наблюдаться такие коммуникативные девиации, как аутистическое поведение (выбор одиночества, аскетизма, отшельничества), конформное поведение, гиперобщительность, вербальное поведение с преобладанием псевдологии, фобическое поведение, ревность, нигилизм, крусадерство, «вегетативность» и пр. В. Д. Менделевич отмечает, что коммуникативные девиации позволяют человеку не решать экзистенциальные проблемы, а существовать вне их [22].

В теоретическом моделировании конструкта превенции ДК в молодежной среде мы будем исходить из понимания ДК как формы девиантного поведения.

Социальная транзитивность как фактор возникновения деструктивных тенденций в коммуникациях молодежи

Динамические изменения в социокультурном пространстве жизнедеятельности, трансформации и переход от одного способа жизни к другому, пока неопределенному, позволяют современным исследователям обозначить текущий период социального развития как транзитивный [10; 11; 19; 36]. Т. М. Марютина считает, что адаптационные процессы являются ключевым фактором обеспечения психологической стабильности в условиях социальной транзитивности, поскольку они позволяют субъектам функционировать в трансформирующейся среде жизнедеятельности и находить новые способы решения возникающих проблем. Однако если адаптационные процессы не работают должным образом или «перенапряжены», то возникает риск появления дезадаптивных эффектов в виде трудностей социального взаимодействия [20] и построения «здоровой» коммуникации, основанной на взаимоуважении и использовании экологических способов обмена мнениями и обозначения собственной позиции.

В подтверждение специфического влияния социальной транзитивности, по определению обладающей высоким стрессогенным потенциалом, на возникновение деструктивных коммуникаций в молодежной среде, можно привести этологическое исследование особенностей социального взаимодействия и формирования деструктивных тенденций в поведении подростков L. Steinberg [39]. Изучая индивидуально-психологическое развитие подростков, L. Steinberg [39] провела ряд сравнительных исследований на группах мышей-подростков и людей-подрост-

ков. В присутствии сверстников мыши-подростки пили больше воды с добавлением этанола, чем в одиночестве, чего не наблюдалось в группе взрослых мышей. Аналогичные результаты были получены в группе людей-подростков. Им воспроизводили в видеоигре условия вождения. Подростки, участвовавшие в исследовании, чаще стремились к рисковому вождению, когда рядом были сверстники. Результаты исследования показывают, что как животные подростки, так и человеческие подростки отличаются выраженным желанием общаться со сверстниками и вступать в деструктивное соперничество [45].

Источниками постановки проблемы деструктивной коммуникации молодежи в транзитивном социуме являются исследования особенностей эмоционального реагирования и психологической травматизации в период пандемии COVID-19, содержательно соотносимый с периодом кризисной транзитивности [13; 43], а также исследования влияния глобальной цифровизации как фактора социальной транзитивности на эмоционально-личностную сферу человека [35; 14].

Учитывая ряд исследований влияния «вызовов» транзитивности на социализацию и адаптацию личности, ее эмоциональное состояние и благополучие [32; 42; 46], мы рассматриваем социальную транзитивность как фактор риска возникновения деструкций в коммуникативном поведении современного человека. Особую группу риска здесь составляет молодежь ввиду целого ряда психологических особенностей возраста: формирующейся индивидуальной и групповой идентичности, социально-психологической сензитивности, неустойчивости самооценки и стратегий саморегуляции.

Проблема превенции деструктивной коммуникации как формы девиантного поведения

Следует отметить, что изучение ДК в молодежной среде в стрессогенных условиях транзитивного социума неразрывно связано с проблемой ее превенции, которая является недостаточно изученной с точки зрения психологического анализа.

Согласно прогностической теории Л. А. Ретуш, психологическая превенция — это совокупность мер предупреждения неблагоприятных факторов личностного развития, основанная на принятии тех или иных решений с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий [28]. Автор выделяет следующие функции-признаки психологической превенции: предупреждение, прогнозирование, воздействие [7; 8].

В психолого-педагогических концепциях предупреждения асоциального поведения [7; 23; 24; 26] превенцию рассматривают на уровне

субъект-субъектных отношений, где делается акцент на системе деструктивных установок личности, причинами которых являются деформации глубинных психологических структур, а также ресурсные ограничения — ситуационные (отсутствие необходимых средств) и операциональные (отсутствие знаний и умений достижения целей взаимодействия социально приемлемым путем).

Р. В. Овчарова [25] связывает успешность превенции асоциального поведения с «оздоровлением социальной жизни» (внешняя направленность превенции) и внутреннего мира подростков (внутренняя направленность превенции).

В концепциях В. Г. Соловьянюк-Кротовой, Д. А. Кураевой [16; 31] психолого-педагогические стратегии предупреждения деструктивного поведения молодых людей опосредуются изучением индивидуальных особенностей личности.

Акцент на психодиагностике характерологических свойств и системы межличностных отношений делают В. М. Минияров и В. А. Ельцова [23] — разработчики программ превенции асоциального поведения школьников.

Рассматривая деструктивные коммуникации через призму девиантного поведения, мы обращаемся к вопросам профилактики поведенческих девиаций, отраженным в исследованиях в рамках различных отраслей научного познания (табл. 2) [4; 6; 21; 29; 34; 38].

Таблица 2

**Исследования особенностей профилактики девиантного поведения
в рамках различных отраслей научного познания**

Отрасли научного познания	Авторы	Основное содержание профилактики девиантного поведения
Психология	Г. М. Андреева, С. А. Беличева, Е. В. Змановская, С. В. Косарецкая, В. М. Минияров, В. А. Момот, А. Б. Петрова, Н. А. Рождественская, Р. С. Романов, Т. Г. Харитоновна, С. В. Шепелева, К. С. Dodson, D. P. Farrington	Комплекс мероприятий психологической направленности, с целью предупреждения и устранения психологических причин и факторов риска девиантного поведения через развитие личностных свойств, эмоционального здоровья и социализации

Отрасли научного познания	Авторы	Основное содержание профилактики девиантного поведения
Педагогика	В. Н. Герасимов, С. А. Ермолаева, Ю. М. Кудрявцев, В. М. Оржеховская, А. М. Столяренко, О. О. Шемякина, M. Griffiths	Оживление позитивной поисковой деятельности, развитие любознательности и кругозора педагогическими методами
Юриспруденция	Ю. А. Амелеченко, В. Ю. Бельский, А. А. Данченко, В. Н. Карташов, А. В. Касатонов, С. Д. Князев, Д. А. Липинский, О. А. Самсонова, Я. И. Тихонов, E. Ferreira	Комплекс мероприятий с применением индивидуальной и коллективной форм работы, побуждающих к развитию мотивации, ориентации на правомерное поведение, позитивную деятельность
Социология	П. Г. Бороноев, С. В. Курбанова, И. Л. Первова, Е. И. Холостова, K. Newman	Профилактика девиантного поведения включает в себя общие и специальные мероприятия, направленные на усвоение и воспроизводство социально-нравственных норм и культурных ценностей
Медицина	К. Г. Гуревич, Н. А. Гусева, Е. Г. Дозорцева, А. И. Чеперин, D. Mann	Профилактика девиаций предполагает применение усиленных психотерапевтических методик и их сочетаний

Отмечая научную проработанность отраслевых аспектов понимания превенции, важно обозначить отсутствие в современной отечественной психологической литературе научных работ, посвященных превенции на ранних этапах формирования деструктивной коммуникации современной молодежи в условиях социальной транзитивности. Предложенные исследователями программы превенции частично апеллируют к коммуникативным девиациям, однако системных исследований психологических механизмов, факторов, условий и инструментов превенции в аспекте их действенности практически не существует.

На основе проведенного анализа, мы предлагаем теоретическую модель психологической превенции деструктивной коммуникации в условиях социальной транзитивности (рис. 1).

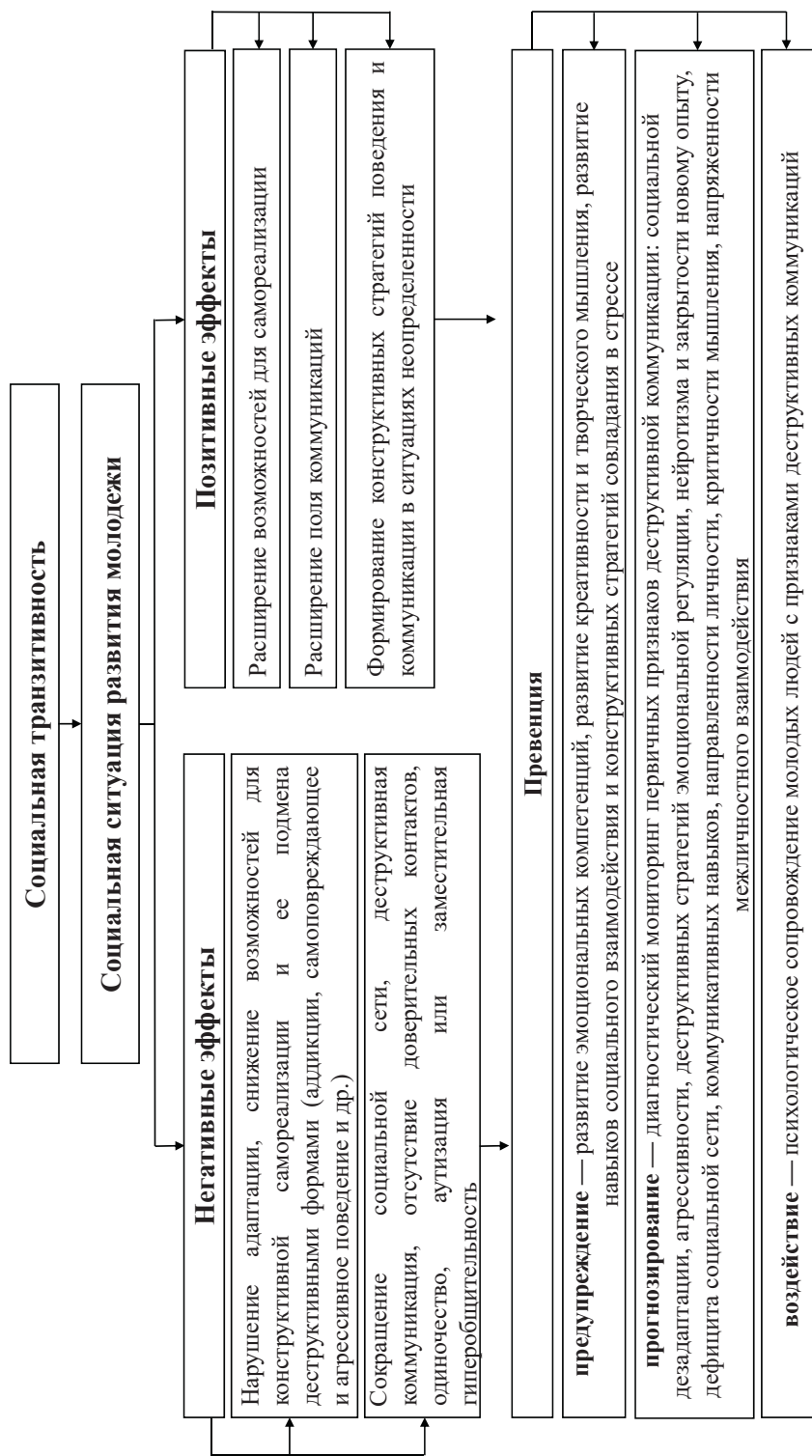


Рис. 1. Модель психологической превенции деструктивной коммуникации в условиях социальной транзитивности

Предложенные в модели направления превенции деструктивных коммуникаций молодежи апеллируют к их внутриличностным предикторам: свойствам, компетенциям, навыкам, мотивации (направленности) и саморегуляции. Это не исключает внешнего вектора превенции, связанного, например, с организацией и функционированием системы психологических служб в образовательных организациях: школах, СПО и вузах; созданием педагогических условий для формирования навыков конструктивного взаимодействия; просветительской работой с семьей молодого человека и др.

Особое внимание внутриличностному вектору психологической превенции связано с тем, что социальная транзитивность — это внешний фактор, а внешние причины всегда «действуют через внутренние условия» [30], одновременно «внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет» [18].

Выводы

Подводя итог, можем отметить, что ДК рассматривают как форму и особенности контактов, которые пагубно сказываются на личности контактеров и осложняют взаимоотношения; как тип эмоционального общения, направленного на осознанное причинение вреда собеседнику, сопровождающееся чувством удовлетворения; как индикатор девиантности.

Социальная транзитивность, обладающая высоким стрессогенным потенциалом, может обуславливать деструктивные тенденции в межличностном взаимодействии при наличии определенных предпосылок, связанных с особенностями развития личности и доступностью внешних ресурсов поддержки личности.

В молодежной среде ДК встречается чаще ввиду специфических особенностей возрастного развития, связанных со становлением механизмов личностной саморегуляции. Существует необходимость изучения и систематизации первичных психологических признаков ДК. Теоретическая модель психологической превенции ДК в условиях социальной транзитивности, включающая блоки предупреждения, прогнозирования и воздействия преимущественно внутриличностной направленности, нуждается в эмпирической верификации.

The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of psychological prevention of destructive communication among young people in conditions of social transitivity. It is shown that young people are the most vulnerable to the influence of challenges to transitivity as a social group. Identification of the mechanisms of transformation of youth communications and markers of their destructiveness will present the situation of the current moment and will allow us to determine the points of application of psychological technologies in the prevention of this destructiveness.

An analysis of the concepts of destructive communication and its prevention in the field of language disciplines and deviantology was carried out. A theoretical model for the prevention of destructive communication among young people is proposed, taking into account the negative and positive effects of the influence of social transitivity.

Keywords: social transitivity, communication, destructive communication, psychological health, psychological markers, psychological prevention, deviant behavior, indicators of deviance, prevention of destructive communication, youth environment.

Список литературы

1. *Азапова Е. А.* Механизмы формирования современной деструктивной реальности: социально-когнитивный аспект [Электронный ресурс] / Е. А. Азапова, Л. В. Гушчина // Гуманитарий Юга России. — 2023. — № 1. — С. 224–233. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mechanizmy-formirovaniya-sovremennoy-destruktivnoy-realnosti-sotsialno-kognitivnyy-aspekt> (дата обращения: 21.04.2024). — DOI: 10.18522/22267-8656.2023.1.17

Agapova E. A. Mekhanizmy formirovaniya sovremennoi destruktivnoi real'nosti: sotsial'no-kognitivnyi aspekt [Elektronnyi resurs] / E. A. Agapova, L. V. Gushchina // Gumanitarii Yuga Rossii. — 2023. — № 1. — С. 224–233. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mechanizmy-formirovaniya-sovremennoy-destruktivnoy-realnosti-sotsialno-kognitivnyy-aspekt> (data obrashcheniya: 21.04.2024). — DOI: 10.18522/22267-8656.2023.1.17

2. *Артемова В. С.* К вопросу о неуспешной коммуникации и о некоторых путях её устранения [Электронный ресурс] / В. С. Артемова // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность. — 2021. — С. 193–197. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47277704> (дата обращения: 24.04.2024).

Artemova V. S. K voprosu o neuspeshnoi kommunikatsii i o nekotorykh putyakh ee ustraneniya [Elektronnyi resurs] / V. S. Artemova // Problemy i tendentsii razvitiya sotsiokul'turnogo prostranstva Rossii: istoriya i sovremennost'. — 2021. — S. 193–197. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47277704> (data obrashcheniya: 24.04.2024).

3. *Асмолов А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов // Психологические исследования : электрон. науч. журн. — 2015. — Т. 8, № 40. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/550> (дата обращения: 21.04.2024).

Asmolov A. G. Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Elektronnyi resurs] / A. G. Asmolov // Psikhologicheskie issledovaniya : elektron. nauch. zhurn. — 2015. — Т. 8, № 40. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/550> (data obrashcheniya: 21.04.2024).

4. *Бельский В. Ю.* Социально-правовой анализ проблемы профилактики девиантного поведения молодежи [Электронный ресурс] / В. Ю. Бельский, С. Д. Князева // Вестник Московского университета МВД России. — 2023. — № 3. — С. 27–31. — URL: <https://elibrary.ru/yoynjn> (дата обращения: 21.04.2024).

Bel'skii V. Yu. Sotsial'no-pravovoi analiz problemy profilaktiki deviantnogo povedeniya molodezhi [Elektronnyi resurs] / V. Yu. Bel'skii, S. D. Knyazeva // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. — 2023. — № 3. — S. 27–31. — URL: <https://elibrary.ru/yoynjn> (data obrashcheniya: 21.04.2024).

5. *Волкова Я. А.* Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте : дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Я. А. Волкова ; [Место защиты: Волгоград. гос. соц.-пед. ун-т]. — Волгоград, 2014. — 154 с.

Volkova Ya. A. Destruktivnoe obshchenie v kognitivno-diskursivnom aspekte : dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.19 / Ya. A. Volkova ; [Mesto zashchity: Volgograd. gos. sots.-ped. un-t]. — Volgograd, 2014. — 154 s.

6. Горемыкин М. Ю. Психологически безопасная образовательная среда: поиски и пути построения [Электронный ресурс] / М. Ю. Горемыкин, Н. Л. Марусяк, Е. В. Бурмистрова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. — 2018. — С. 324–327. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37021431> (дата обращения: 21.04.2024).

Goremykin M. Yu. Psikhologicheski bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: poiski i puti postroeniya [Elektronnyi resurs] / M. Yu. Goremykin, N. L. Marusyak, E. V. Burmistrova // Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva. — 2018. — S. 324–327. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37021431> (data obrashcheniya: 21.04.2024).

7. Давлетбаева З. К. Превенция асоциального поведения учащихся : монография / З. К. Давлетбаева, В. М. Минияров. — Прага : [б. и.], 2014. — 242 с.

Davletbaeva Z. K. Preventsiya asotsial'nogo povedeniya uchashchikhsya : monografiya / Z. K. Davletbaeva, V. M. Miniyarov. — Praga : [b. i.], 2014. — 242 s.

8. Давлетбаева З. К. Психологическая превенция и профилактика: понятийный аспект / З. К. Давлетбаева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Социология. — 2013. — № 1. — С. 3–10.

Davletbaeva Z. K. Psikhologicheskaya preventsiya i profilaktika: ponyatiinyi aspekt / Z. K. Davletbaeva // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya: Sotsiologiya. — 2013. — № 1. — S. 3–10.

9. Добренъков В. И. Психоаналитическая социология Эриха Фромма / В. И. Добренъков. — Москва : Альфа-М, 2006. — 448 с.

Dobren'kov V. I. Psikhoanaliticheskaya sotsiologiya Erikha Fromma / V. I. Dobren'kov. — Moskva : Al'fa-M, 2006. — 448 s.

10. Дубовская Е. М. Социальная транзитивность как фактор формирования ценностной структуры в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / Е. М. Дубовская, М. А. Киселева // Психологические исследования. — 2018. — Т. 11, № 60. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/270> (дата обращения: 21.04.2024). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v11i60.270>

Dubovskaya E. M. Sotsial'naya tranzitivnost' kak faktor formirovaniya tsennostnoi struktury v yunosheskom vozraste [Elektronnyi resurs] / E. M. Dubovskaya, M. A. Kiseleva // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2018. — T. 11, № 60. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/270> (data obrashcheniya: 21.04.2024). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v11i60.270>

11. Дубовская Е. М. Транзитивность общества как фактор социализации личности [Электронный ресурс] / Е. М. Дубовская // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7, № 36. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/605> (дата обращения: 21.04.2024). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v7i36.605>

Dubovskaya E. M. Tranzitivnost' obshchestva kak faktor sotsializatsii lichnosti [Elektronnyi resurs] / E. M. Dubovskaya // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2014. — T. 7, № 36. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/605> (data obrashcheniya: 21.04.2024). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v7i36.605>

12. Ермакова О. П. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) / О. П. Ермакова, Е. А. Земская // Русский язык и его функционирование: коммуникативно-прагматический аспект. — Москва : Наука, 1993. — С. 30–64.

Erماكova O. P. K postroeniyu tipologii kommunikativnykh neudach (na materiale estestvennogo russkogo dialoga) / O. P. Ermakova, E. A. Zemskaya // Russkii yazyk i ego funktsionirovanie: kommunikativno-pragmaticheskii aspekt. — Moskva : Nauka, 1993. — S. 30–64.

13. Карпенко О. А. Исследование факторов тревоги и депрессии у лиц с мягким когнитивным снижением в условиях пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] / О. А. Карпенко, Т. С. Сюняков, Н. Г. Осипова // Вестник РАМН. — 2022. — Т. 77, № 2. — С. 107–118. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-faktorov-trevogi-i-depressii-u-lits-s-myagkim-kognitivnym-snizheniem-v-usloviyah-pandemii-covid-19> (дата обращения: 21.04.2024).

Karpenko O. A. Issledovanie faktorov trevogi i depressii u lits s myagkim kognitivnym snizheniem v usloviyakh pandemii COVID-19 [Elektronnyi resurs] / O. A. Karpenko, T. S. Syunyakov, N. G. Osipova // Vestnik RAMN. — 2022. — T. 77, № 2. — S. 107–118. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-faktorov-trevogi-i-depressii-u-lits-s-myagkim-kognitivnym-snizheniem-v-usloviyah-pandemii-covid-19> (data obrashcheniya: 21.04.2024).

14. Качалова А. В. Психологическая защита как эффективный фактор удовлетворенности обучением студентов в условиях цифровизации образовательного процесса в период пандемии COVID-19 и самоизоляции / А. В. Качалова, Д. В. Черчинцев // Национальное здоровье. — 2020. — № 4. — С. 76–79.

Kachalova A. V. Psikhologicheskaya zashchita kak effektivnyi faktor udovletvorenosti obucheniem studentov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovatel'nogo protsessa v period pandemii COVID-19 i samoizolyatsii / A. V. Kachalova, D. V. Cherkintsev // Natsional'noe zdorov'e. — 2020. — № 4. — S. 76–79.

15. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 544 с.

Kunitsyna V. N. Mezhlchnostnoe obshchenie : uchebnik dlya vuzov / V. N. Kunitsyna, N. V. Kazarinova, V. M. Pogol'sha. — Sankt-Peterburg : Piter, 2001. — 544 s.

16. Кураева Д. А. Взаимодействие образовательных и общественных организаций по предупреждению девиантного поведения старшеклассников : монография / Д. А. Кураева. — Краснодар : Кубанский государственный университет, 2010. — 135 с.

Kuraeva D. A. Vzaimodeistvie obrazovatel'nykh i obshchestvennykh organizatsii po preduprezhdeniyu deviantnogo povedeniya starsheklassnikov : monografiya / D. A. Kuraeva. — Krasnodar : Kubanskii gosudarstvennyi universitet, 2010. — 135 s.

17. Ларионова А. В. Особенности активности студенческой молодежи в сети Интернет: опыт деструктивной коммуникации и вопросы безопасности [Электронный ресурс] / А. В. Ларионова, О. Ю. Горчак, А. П. Фахретдинова // Социодинамика. — 2021. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-aktivnosti-studencheskoy-molodezhi-v-seti-internet-opyt-destruktivnoy-kommunikatsii-i-voprosy-bezopasnosti> (дата обращения: 21.04.2024). — DOI: 10.25136/2409-7144.2021.3.35227

Larionova A. V. Osobennosti aktivnosti studencheskoi molodezhi v seti Internet: opyt destruktivnoi kommunikatsii i voprosy bezopasnosti [Elektronnyi resurs] / A. V. Larionova, O. Yu. Gorchak, A. P. Fakhretdinova // Sotsiodinamika. — 2021. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-aktivnosti-studencheskoy-molodezhi-v-seti-internet-opyt-destruktivnoy-kommunikatsii-i-voprosy-bezopasnosti> (data obrashcheniya: 21.04.2024). — DOI: 10.25136/2409-7144.2021.3.35227

18. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2005. — 431 с.

Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — Moskva : Smysl, 2005. — 431 s.

19. Марцинковская Т. Д. Современная психология — вызовы транзитивности [Электронный ресурс] / Т. Д. Марцинковская // Психологические исследования. — 2015. — Т. 8, № 42. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/533> (дата обращения: 21.04.2024). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i42.533>

Martsinkovskaya T. D. Sovremennaya psikhologiya — vyzovy tranzitivnosti [Elektronnyi resurs] / T. D. Martsinkovskaya // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2015. — Т. 8, № 42. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/533> (data obrashcheniya: 21.04.2024). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i42.533>

20. *Марютина Т. М.* Индивидуальная адаптируемость в транзитивном обществе [Электронный ресурс] / Т. М. Марютина // Психологические исследования. — 2018. — Т. 11, № 57. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/324/590> (дата обращения: 21.04.2024). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v11i57.324>

Maryutina T. M. Individual'naya adaptiruemost' v tranzitivnom obshchestve [Elektronnyi resurs] / T. M. Maryutina // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2018. — Т. 11, № 57. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/324/590> (data obrashcheniya: 21.04.2024). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v11i57.324>

21. Медико-социальные аспекты девиантного и агрессивного поведения подростков / Л. К. Хромова, К. Г. Гуревич, Б. Д. Цыганков [и др.] // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2022. — Т. 11, № 4-1. — С. 394–409. — DOI: 10.34670/AR.2022.33.95.032

Mediko-sotsial'nye aspekty deviantnogo i agressivnogo povedeniya podroستkov / L. K. Khromova, K. G. Gurevich, B. D. Tsygankov [i dr.] // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. — 2022. — Т. 11, № 4-1. — С. 394–409. — DOI: 10.34670/AR.2022.33.95.032

22. *Менделевич В. Д.* Психология девиантного поведения : учеб. пособие / В. Д. Менделевич. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 445 с.

Mendelevich V. D. Psikhologiya deviantnogo povedeniya : ucheb. posobie / V. D. Mendelevich. — Sankt-Peterburg : Rech', 2005. — 445 s.

23. *Минияров В. М.* Психологическое консультирование по проблемам родительско-детских отношений / В. М. Минияров, В. А. Ельцова, Е. Ю. Райкова. — Самара: Содружество Плюс, 2005. — 234 с.

Miniyarov V. M. Psikhologicheskoe konsul'tirovanie po problemam roditel'sko-detskikh otnoshenii / V. M. Miniyarov, V. A. El'tsova, E. Yu. Raikova. — Samara: Sodruzhestvo Plyus, 2005. — 234 s.

24. *Нелидов А. Л.* Психокоррекция расстройств развития личности школьников группы риска в начальных классах как ранняя профилактика девиантного поведения / А. Л. Нелидов, Т. Т. Щелина // Нижегородское образование. — 2010. — № 3. — С. 19–27.

Nelidov A. L. Psikhokorreksiya rasstroistv razvitiya lichnosti shkol'nikov gruppy riska v nachal'nykh klassakh kak rannaya profilaktika deviantnogo povedeniya / A. L. Nelidov, T. T. Shchelina // Nizhegorodskoe obrazovanie. — 2010. — № 3. — С. 19–27.

25. *Овчарова Р. В.* Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. — Москва : Сфера, 2005. — 480 с.

Ovcharova R. V. Spravochnaya kniga sotsial'nogo pedagoga / R. V. Ovcharova. — Moskva : Sfera, 2005. — 480 s.

26. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. И. В. Дубровиной. — Москва : Академия, 1998. — 160 с.

Psikhokorreksionnaya i razvivayushchaya rabota s det'mi : ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenii / pod red. I. V. Dubrovinoi. — Moskva : Akademiya, 1998. — 160 s.

27. Психология инновационной деятельности: словарь, охватывающий специфику профессиональной лексики : методическая разработка / сост. Э. В. Галажинский [и др.]. — Томск : Изд-во ТГУ, 2009. — 28 с.

Psikhologiya innovatsionnoi deyatel'nosti: slovar', okhvatyvayushchii spetsifiku professional'noi leksiki : metodicheskaya razrabotka / sost. E. V. Galazhinskii [i dr.]. — Tomsk : Izd-vo TGU, 2009. — 28 s.

28. *Регуш Л. А.* Психология прогнозирования: успех в познании будущего / Л. А. Регуш. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 351 с.

Regush L. A. Psikhologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego / L. A. Regush. — Sankt-Peterburg : Rech', 2003. — 351 s.

29. *Рождественская Н. А.* Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков : учеб. пособие / Н. А. Рождественская. — Москва : Генезис, 2015. — 250 с.

Rozhdestvenskaya N. A. Deviantnoe povedenie i osnovy ego profilaktiki u podrostkov : ucheb. posobie / N. A. Rozhdestvenskaya. — Moskva : Genezis, 2015. — 250 s.

30. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Питер, 2012. — 224 с.

Rubinshtein S. L. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtein. — Moskva : Piter, 2012. — 224 s.

31. *Соловьянюк-Кротова В. Г.* Стратегии профилактики девиантного поведения старшеклассников / В. Г. Соловьянюк-Кротова // Знание. Понимание. Умение : информационный гуманитарный портал. — 2010. — № 2. — 8 с.

Solov'yanyuk-Krotova V. G. Strategii profilaktiki deviantnogo povedeniya starsheklassnikov / V. G. Solov'yanyuk-Krotova // Znanie. Ponimanie. Umenie : informatsionnyi humanitarnyi portal. — 2010. — № 2. — 8 s.

32. Типы отношения к материнству и родительской позиции у девушек в период вхождения во взрослость [Электронный ресурс] / О. А. Карабанова, Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова [и др.] // Психологические исследования. — 2017. — Т. 10, № 56. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/337> (дата обращения: 21.04.2024). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v10i56.337>

Tipy otnosheniya k materinstvu i roditel'skoi pozitsii u devushek v period vkhozhdeniya vo vzroslost' [Elektronnyi resurs] / O. A. Karabanova, G. V. Burmenskaya, E. I. Zakharova [i dr.] // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2017. — T. 10, № 56. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/337> (data obrashcheniya: 21.04.2024). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v10i56.337>

33. *Ткаченко Д. П.* Психологические особенности социализации подростков в современном транзитивном обществе : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Д. П. Ткаченко ; [Место защиты: Рос. гос. гум. ун-т]. — Москва, 2020. — 150 с.

Tkachenko D. P. Psikhologicheskie osobennosti sotsializatsii podrostkov v sovremennom tranzitivnom obshchestve : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.13 / D. P. Tkachenko ; [Mesto zashchity: Ros. gos. gum. un-t]. — Moskva, 2020. — 150 s.

34. *Шемякина О. О.* Психолого-педагогическая деятельность по профилактике девиантного поведения подростков / О. О. Шемякина // Психология и право. — 2011. — № 4. — С. 77–87.

Shemyakina O. O. Psikhologo-pedagogicheskaya deyatelnost' po profilaktike deviantnogo povedeniya podrostkov / O. O. Shemyakina // Psikhologiya i pravo. — 2011. — № 4. — S. 77–87.

35. *Шибкова Д. З.* Влияние технологий цифрового обучения на функциональные и психофизиологические ответы организма: анализ литературы [Электронный ресурс] / Д. З. Шибкова, П. А. Байгузин, А. Д. Герасёв. // Science for Education Today. — 2021. — Т. 11, № 3. — С. 125–141. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46233038> (дата обращения: 21.04.2024). — DOI: 10.15293/2658-6762.2103.07

Shibkova D. Z. Vliyanie tekhnologii tsifrovogo obucheniya na funktsional'nye i psikhofiziologicheskie otvety organizma: analiz literatury [Elektronnyi resurs] / D. Z. Shibkova, P. A. Baiguzhin, A. D. Gerashev. // Science for Education Today. — 2021. — T. 11, № 3. — S. 125–141. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46233038> (data obrashcheniya: 21.04.2024). — DOI: 10.15293/2658-6762.2103.07

36. Федотова М. Г. К вопросу о методологии исследования транзитивного общества / М. Г. Федотова // Теория и практика общественного развития. — 2013. — № 6. — С. 28–32.
Fedotova M. G. K voprosu o metodologii issledovaniya tranzitivnogo obshchestva / M. G. Fedotova // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. — 2013. — № 6. — S. 28–32.
37. Холмогорова А. Б. Социальная ситуация развития и динамика агрессивного поведения у подростков с девиантным поведением / А. Б. Холмогорова, Н. М. Евлашкина // Дефектология. — 2011. — № 2. — С. 71–81.
Kholmogorova A. B. Sotsial'naya situatsiya razvitiya i dinamika agressivnogo povedeniya u podrostkov s deviantnym povedeniem / A. B. Kholmogorova, N. M. Evlashkina // Defektologiya. — 2011. — № 2. — S. 71–81.
38. Холостова Е. И. Глоссарий социальной работы / Е. И. Холостова. — Москва : Дашков и К, 2017. — 220 с.
Kholostova E. I. Glossarii sotsial'noi raboty / E. I. Kholostova. — Moskva : Dashkov i K, 2017. — 220 s.
39. Adolescent mice, unlike adults, consume more alcohol in the presence of peers than alone / S. Logue, J. Chain, T. Gould, [et al.]. — 2014. — Vol. 17, No. 1. — P. 79–85. — DOI: 10.1111/desc.12101
40. Berger P. L. The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge / P. L. Berger, T. Luckman. — [S. I.] : [s. n.], 1966. — P. 240.
41. Fromm E. The Anatomy of Human Destructiveness / E. Fromm. — New York : Holt, Rinehart and Winston, 1973. — P. 521.
42. Horst A. Digital Anthropology / A. Horst, D. Miller. — New York : Berg Publications, 2012. — P. 327.
43. Psycho-emotional state of students during COVID-19 pandemic self-isolation period in the context of socio-demographic factors [Electronic resource] / I. V. Belasheva, A. E. Gapich, M. L. Yesayan [et al.] // Revista on line de Política e Gestão Educacional. — 2021. — Vol. 25, Special Iss. 2. — P. 981–1000. — URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/a12c/e8132357ffdda121d7d62eb64f914862daed.pdf> (date of the application: 21.04.2024). — DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.2.15281>
44. Storr A. Human Destructiveness / A. Storr. — New York : Ballantine Books, 1991. — P. 183.
45. Strauss D. Animal adolescence is filled with teen drama and peer pressure [Electronic resource] / D. Strauss // The Washington Post. — 2019. — URL: <https://www.washingtonpost.com/science/2019/11/21/animals-have-teenage-drama-too/> (date of the application: 21.04.2024).
46. Van Parijs P. Basic Income: A Radical Proposal for a Free Society and Sane Economy / P. Van Parijs, Y. Vanderborght. — Cambridge : Harvard University Press, 2017. — P. 384.
47. Whitaker L. C. Understanding and Preventing Violence. The Psychology of Human Destructiveness / L. C. Whitaker. — New York : [s. n.], 2000. — P. 248.

З. Б. Гасанова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры политического анализа и социально-психологических процессов, директор Центра по реализации образовательных программ Высшей школы социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г. В. Плеханова». ORCID: 0009-0000-2273-031X

М. Н. Афтени

студентка 4-го курса Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г. В. Плеханова»

**Исследование взаимосвязи психологического климата
в коллективе и мотивации достижения успеха
у стажеров и штатных сотрудников**

Z. B. Gasanova

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Political Analysis and Socio-Psychological Processes, Director of the Center for the Implementation of Educational Programs at the Higher School of Social Sciences and Humanities of the Plekhanov Russian University of Economics. ORCID: 0009-0000-2273-031X

M. N. Afteni

4th Year Student of the Higher School of Social Sciences and Humanities of the Plekhanov Russian University of Economics

**The Study of the Relationship between
the Psychological Climate in the Team and Motivation
for Success among Interns and Permanent Employees**

В статье представлены результаты изучения взаимосвязи между психологическим климатом в коллективе и мотивацией достижения успеха у сотрудников карьерного центра и отдела управления персоналом компании АО «ДОМ.РФ». В ходе работы были выявлены различия между показателями стажеров и штатных сотрудников, а также продемонстрирована прямая корреляционная связь между благоприятностью психологического климата и высоким уровнем мотивации персонала.

Ключевые слова: психологический климат, мотивация достижения успеха, персонал, стажеры, взаимосвязь, мотивация персонала, организационная психология, эффективность сотрудников, профессиональное развитие, корпоративная культура.

Психологический климат организации является важным контекстуальным фактором, влияющим на рабочее поведение и успешность сотрудников. В сфере подбора персонала важным аспектом является не только процесс рекрутмента, но и его результат. Особенно это касается крупных организаций, с большим потоком кандидатов и вакансий, а

также новых проектов, которые постоянно вводятся в работу. Наличие у сотрудников мотивации достижения успеха и целей является одной из ключевых компетенций специалиста.

Однако в этом аспекте также важна поддержка со стороны коллег, что делает данную компетенцию вектором развития не только самого сотрудника, но и всего коллектива. Создание среды, где работники чувствуют, что о них заботятся и уважают, является действенным и прогрессивным способом повышения мотивации специалистов.

Тем не менее в литературе существуют пробелы в описании данной взаимосвязи, что еще раз подчеркивает актуальность исследования взаимосвязи психологического климата в коллективе и мотивации достижения успеха у стажеров и штатных сотрудников.

В течение многих десятилетий исследователи и руководители стремились улучшить организационную культуру и психологический климат как средства повышения организационной эффективности [19].

Однако идея психологического климата в том виде, в каком она изучается сейчас, впервые всесторонне обсуждалась только в конце 1960-х годов. Д. Литвин и Р. Стрингер представили модель детерминант мотивированного поведения в организациях, которая включала концепцию организационного климата [1].

Согласно Д. Литвину и Р. Стрингеру, организация рассматривается как создающая организационный климат, который, в свою очередь, либо положительно, либо отрицательно влияет на определенные модели мотивации сотрудников. Они предположили, что климат может обеспечить менеджерам связь между процедурами и практиками организации и заботами и потребностями отдельных сотрудников. Эта взаимосвязь помогла бы менеджерам определить, какие методы будут стимулировать мотивацию сотрудников [18].

Психологический климат определяется через восприятие сотрудниками своей рабочей среды и включает такие аспекты, как структура (степень формальности и ограничений в организации), возможности для развития и достижения, преобладание положительного подкрепления (акцент на вознаграждении и поддержке, а не наказании), а также чувство социальной включенности [8].

Создание благоприятного психологического климата — это задача как отдельных руководителей, так и организации в целом [7]. Ключевую роль здесь играет не только материальная мотивация, но и поддержание комфортной атмосферы в коллективе [12]. Это помогает повысить внутреннюю мотивацию сотрудников и их вовлеченность в работу.

Функция мотивации заключается в том, чтобы оказывать влияние на человека и побуждать его к эффективному труду [5]. Однако зачастую

сложно понять, какие мотивы человека являются определяющими в его поведении [4].

Один сотрудник может быть мотивирован усердно трудиться, чтобы добиться новых высот, в то время как другой может быть мотивирован делать ровно столько, чтобы хватало на жизнь [21]. Теории мотивации Ф. Тейлора и Ф. Герцберга подчеркивают, что сотрудников мотивируют не только внешние факторы (зарплата, льготы), но и внутренние (признание, ответственность) [15; 16].

Менеджерам необходимо понимать эти различия в потребностях и применять как материальные, так и нематериальные методы для поддержания высокой производительности.

Целью нашего исследования явилось выявление взаимосвязи и особенностей психологического климата в коллективе и мотивации достижения успеха сотрудников карьерного центра и управления персоналом АО «ДОМ.РФ».

Задачи исследования:

- Изучить уровень мотивации достижения успеха у стажеров и штатных сотрудников.
- Оценить психологический климат в коллективе отдела карьерного центра и управления персоналом.
- Выявить наличие взаимосвязи между психологическим климатом и мотивацией достижения успеха у сотрудников.
- Определить различия в показателях мотивации и оценке климата между группами стажеров и штатных работников.

В процессе эмпирического исследования был проведен опрос 30 сотрудников отдела управления персоналом и карьерного центра, преимущественно женщин в возрасте от 18 до 31 года, респонденты дали свое согласие на участие в исследовании. Выборка была поделена на 2 группы: стажеров (17 чел.) и штатных сотрудников (13 чел.), чтобы также выявить особенности каждой из групп.

Ввиду размера выборки данное исследование целесообразно рассматривать как пилотажное, а в перспективах его развития следует обозначить необходимость проведения дальнейших исследований на более репрезентативной и объемной выборке испытуемых. Это позволит с большей уверенностью выявить особенности изучаемой взаимосвязи и зафиксировать различия между группами сотрудников на разных этапах карьеры.

Гипотеза исследования: существует прямая взаимосвязь между уровнем психологического климата в коллективе и мотивацией достижения успеха у сотрудников АО «ДОМ.РФ». Также была выдвинута гипотеза о различиях и особенностях в группах: штатные сотрудники более высоко

оценивают психологический климат в коллективе и имеют более высокий уровень мотивации к достижению успеха, чем стажеры.

Диагностика психологического климата в малой группе позволила выяснить, насколько благоприятная атмосфера существует в коллективе, и определить, какие факторы препятствуют нормальному рабочему процессу. Были использованы следующие методики исследования:

- 1) опросник «Оценка мотивации к достижению цели, успеха» (Т. Элерс);
- 2) опросник «Диагностика психологического климата в малой группе» (В. В. Шпалинский, Э. Г. Шелест).

Средства формализации полученных данных:

- 1) ранговый коэффициент корреляции Спирмена, расчеты производились в пакете статистического анализа SPSS Statistics;
- 2) для подтверждения гипотезы о различиях применялся статистический U-критерий Манна — Уитни.

По итогу проведения методики «Оценка мотивации к достижению цели, успеха» Т. Элерс были получены следующие результаты.

1. Уровень мотивации достижения успеха у половины респондентов (50 %) находится в пределах умеренно высокого значения, средний уровень у 30 % и повышенный у 16,7 %. Однако, что примечательно, повышенный уровень мотивации достижения успеха обнаружен только у штатных сотрудников, у стажеров этот показатель не встречался ни у кого.

2. Высокий уровень мотивации к успеху среди стажеров составляет 23,3 % от общего числа, показатель среднего уровня идентичный. Также среди группы стажеров встречается единственный респондент с низким уровнем мотивации достижения успеха (3,3 %).

Проанализировав данные, полученные по методике оценки мотивации к достижению цели, успеха, можно заметить следующие тенденции:

- стажеры в целом демонстрируют более низкую мотивацию по сравнению со штатными сотрудниками. Средний балл мотивации у стажеров составляет 16,7, в то время как у штатных сотрудников — 21;
- можно предположить, что стажеры, особенно на начальных этапах работы, часто имеют более низкую внутреннюю мотивацию и стремление к достижению целей. Им требуется время, чтобы адаптироваться к новой среде и почувствовать большую вовлеченность в работу [22].

Как оказалось, на это есть несколько причин.

1. Неопределенность и неуверенность в своих силах. Стажерам требуется время, чтобы адаптироваться к новым обязанностям, корпоративной культуре и освоить необходимые навыки.

2. Отсутствие четкого понимания перспектив развития и карьерного роста. Стажеры не всегда видят, как их текущая работа связана с долгосрочными целями.

3. Недостаток чувства принадлежности к организации. Стажеры еще не успели полностью интегрироваться в коллектив.

Исследователи также выявили интересную зависимость между мотивацией достижения успеха и готовностью к риску у людей [14]. Было обнаружено, что индивиды, умеренно и сильно нацеленные на достижение целей, предпочитают средние уровни риска. В то же время те, кто боится возможных неудач, тяготеют либо к очень низким, либо, напротив, к слишком высоким степеням риска. Примечательно, что по мере роста мотивации человека к успеху его склонность к рискованным действиям, как правило, снижается. При сильной мотивации на достижение цели ожидания позитивного исхода зачастую бывают более скромными по сравнению с ситуациями низкой мотивации [2].

Тем не менее такие высокомотивированные личности отличаются повышенным трудолюбием и стремлением к успеху. В свою очередь, люди с низкой мотивацией достижения нередко демонстрируют неуверенность в себе и испытывают дискомфорт при выполнении сложных задач.

Важно также отметить, что высокая мотивация может порой иметь негативные последствия, так как человеку становится труднее принимать решения, способные обесценить ранее затраченные усилия. Стоит еще раз отметить, что половина респондентов в проведенном нами исследовании имеют умеренно высокий уровень мотивации, для них характерен средний уровень риска, а также более реалистичные надежды на успех.

По методике «Диагностика психологического климата в малой группе» В. В. Шпалинского, Э. Г. Шелест были получены следующие результаты: 50 % опрошенных отметили высокий уровень благоприятности психологического климата в коллективе, 40 % — средний уровень и 10 % испытуемых отметили уровень незначительной благоприятности климата.

Тем не менее ни одной оценки среди всей выборки не последовало в пользу неблагоприятного психологического климата. Большинство стажеров (46,7 %) оценивают психологический климат в коллективе как средней благоприятности, далее следует оценка высокой благоприятности у 33,3 % и незначительной благоприятности — 20 %.

Среди штатных сотрудников баллы распределились иначе: большинство отметили высокую благоприятность климата (66,7 %) и среднюю (33,3 %), показателей незначительной благоприятности и неблагоприятного климата среди данной группы обнаружено не было.

Штатные сотрудники в целом оценивают психологический климат в организации более положительно, чем стажеры. Средний балл оценки психологического климата у штатных сотрудников — 58, в то время как у стажеров — 48. Стажеры, будучи новичками, могут испытывать больше сложностей при адаптации и интеграции в коллектив. Наиболее критично они оценивают атмосферу доверия и взаимоподдержки в коллективе. Более опытные и интегрированные в организацию сотрудники, как правило, воспринимают психологический климат более благоприятным [9].

Это может быть связано с большей включенностью в корпоративную культуру и установлением прочных связей в коллективе [20]. Опытные сотрудники лучше понимают неписанные правила и взаимоотношения в организации. Также у них имеются сформированные механизмы совладания со стрессом и адаптации к рабочей среде, тогда как стажеры еще только развивают эти навыки. И в дополнение можно выделить более четкое понимание своей роли и перспектив в организации у штатных сотрудников, в то время как стажеры зачастую чувствуют себя менее уверенно.

Характерной особенностью социально-психологической атмосферы в малой производственной группе является то, что взаимоотношения, которые складываются в ней, требуют от сотрудников соблюдения конкретного стиля поведения [6]. В АО «ДОМ.РФ» к этому можно отнести практику обращения на ты ко всем сотрудникам, включая руководящий состав, что создает основу для дружелюбной и открытой атмосферы. При благоприятном климате эмоциональный настрой и переживания одних членов группы мотивируют других ее участников на совместное достижение поставленных целей [11].

Таким образом, данные свидетельствуют о том, что стажеры демонстрируют более низкую мотивацию и менее благоприятное восприятие психологического климата в организации по сравнению со штатными сотрудниками. Однако эти различия, как правило, сглаживаются по мере адаптации и профессионального развития стажеров в организации. Эффективные программы адаптации, наставничества, обучения и приобщения к корпоративной культуре помогают стажерам быстрее интегрироваться в организацию, повышая их мотивацию и восприятие психологического климата [13]. Среди основных мотиваторов можно выделить получение практического опыта и надежды на дальнейшее трудоустройство, важную роль играет четкое видение профессионального развития [10].

Статистический анализ по критерию Манна — Уитни показал наличие значимых различий в группе штатных сотрудников и стажеров. По показателю уровня мотивации достижения успеха $U_{\text{эмп}} = 0$, $U_{\text{кр}} = 35$

(при $p < 0,01$), по показателю психологического климата в коллективе — $U_{\text{эмп}} = 10,5$, $U_{\text{кр}} = 35$ (при $p < 0,01$). Данные результаты в совокупности с приведенными выше интерпретациями методик исследования подтверждают гипотезу, выдвинутую ранее, о наличии отличий и особенностей в группах респондентов.

Также для проверки гипотезы о наличии связи между показателями был проведен корреляционный анализ с применением рангового коэффициента корреляции Спирмена, расчеты производились в пакете статистического анализа SPSS Statistics. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значение коэффициента корреляции Спирмена

			Мотивация	Психологический климат
Р _о Спирмена	Мотивация	Коэффициент корреляции	1,000	0,491*
		N	30	30
	Психологический климат	Коэффициент корреляции	0,491*	1,000
		N	30	30

Примечание: * Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Как видно из таблицы, существует прямая значимая ($p \leq 0,05$) взаимосвязь между мотивацией достижения успеха у сотрудников и психологическим климатом в коллективе. Коэффициент корреляции равен 0,491. Следовательно, с большой долей вероятности можно утверждать, что, чем выше уровень благоприятности психологического климата в коллективе, тем выше мотивация сотрудника к достижению целей.

Таким образом, мы приходим к выводу: существует прямая взаимосвязь между уровнем психологического климата в коллективе и мотивации достижения успеха у сотрудников АО «ДОМ.РФ».

По итогу проведенного исследования половина респондентов отметили высокий уровень благоприятности психологического климата в коллективе, а также они обладают умеренно высоким уровнем мотивации достижения успеха, что способствует их гармоничному и эффективному профессиональному и личностному развитию.

Тем не менее есть также респонденты со средними и низкими показателями по методикам. Так как в исследовании принимали участие в том числе стажеры отдела подбора персонала, некоторые из них не до конца адаптировались и влились в рабочий коллектив, что может способствовать снижению их мотивации. В связи с чем при составлении кураторо-

рами индивидуальных планов развития на период стажировки следует учитывать творческий и самостоятельный подход при решении задач. Сотрудники, у которых есть определенный уровень свободы выполнять задачи так, как они считают нужным, часто более удовлетворены своей работой, чем сотрудники, которых начальник контролирует в течение всего рабочего дня [3].

Микроуправление — это верный способ немедленно и значительно снизить мотивацию на рабочем месте. Таким образом, задача руководителя организации состоит в том, чтобы создать рабочую среду, в которой каждый был бы мотивирован, ведь мотивированные сотрудники показывают более высокие достижения и чувствуют себя счастливее [17]. Одним из методов повышения мотивации успеха может выступать создание и поддержание благоприятного психологического климата, тем не менее существует множество других подходов.

Также в качестве рекомендаций могут выступить проведение различных мероприятий, направленных на знакомство коллектива с новыми участниками команды (неформальные встречи, интерактивный подход), проведение тренингов на повышение коммуникативных компетенций, лидерских качеств, *soft skills*. Стоит обратить внимание на нематериальные методы мотивации, которые в свою очередь способствуют укреплению позитивных взаимоотношений в коллективе, например проведение очных, видео- или аудиоконференций, на которых подводятся итоговые или промежуточные результаты работы руководителем, отмечается положительный вклад каждого сотрудника, а особенно стажеров.

Выводы по задачам исследования

1. Исследование показало, что у 50 % респондентов мотивация достижения успеха находится на умеренно высоком уровне. Повышенный уровень обнаружен только у штатных сотрудников, у стажеров он не встречался.

2. 50 % опрошенных оценили психологический климат как благоприятный, 40 % — как средний и 10 % — как незначительно благоприятный. Штатные сотрудники оценивали климат более положительно по сравнению со стажерами.

3. Выявлена прямая значимая взаимосвязь ($r = 0,491$ при $p \leq 0,05$) между благоприятностью климата и высоким уровнем мотивации персонала.

4. Подтверждены значимые различия между группами: штатные сотрудники продемонстрировали более высокие показатели мотивации достижения успеха и оценки психологического климата по сравнению со стажерами.

Таким образом, в процессе исследования подтвердилась наша гипотеза о том, что существует прямая взаимосвязь между уровнем психологического климата в коллективе и мотивацией достижения успеха у сотрудников АО «ДОМ.РФ», а также о различиях и особенностях в группах: штатные сотрудники более высоко оценивают психологический климат в коллективе и имеют более высокий уровень мотивации достижения успеха, чем стажеры.

The article presents the results of a study on the relationship between the psychological climate in the team and motivation for success among the employees of the career center and the HR department of the company "DOM.RF". The study revealed differences between the indicators of interns and permanent employees and demonstrated a direct relationship between the favorability of the psychological climate and a high level of staff motivation.

Keywords: psychological climate, motivation for success, staff, interns, relationship, personnel motivation, organizational psychology, employee effectiveness, professional development, corporate culture.

Список литературы:

1. Аллен Д. К. Организационный климат и стратегические изменения в высшем образовании: организационная незащищенность / Д. К. Аллен // Высшее образование. — 2017. — Т. 46, № 1. — С. 61–92.

Allen D. K. Organizatsionnyi klimat i strategicheskie izmeneniya v vysshem obrazovanii: organizatsionnaya nezashchishchennost' / D. K. Allen // Vysshee obrazovanie. — 2017. — Т. 46, № 1. — С. 61–92.

2. Валиуллина Е. В. Потребность в достижении успеха и эмоциональность личности / Е. В. Валиуллина // Концепт. — 2019. — № 9.

Valiullina E. V. Potrebnost' v dostizhenii uspekha i emotsional'nost' lichnosti / E. V. Valiullina // Kontsept. — 2019. — № 9.

3. Гасанова З. Б. Трансформационные изменения в подготовке и управлении кадровыми ресурсами в условиях цифровой экономики / З. Б. Гасанова, М. И. Гасанов // Цифровая трансформация образования: состояние и перспективы : матер. II Междунар. науч.-практ. конф. — Махачкала : [б. и.], 2023. — № 5. — С. 318–324.

Gasanova Z. B. Transformatsionnye izmeneniya v podgotovke i upravlenii kadrovymi resursami v usloviyakh tsifrovoi ekonomiki / Z. B. Gasanova, M. I. Gasanov // Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: sostoyanie i perspektivy : mater. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Makhachkala : [b. i.], 2023. — № 5. — С. 318–324.

4. Гончарова Е. Ю. Доведение целей организации до каждого сотрудника как эффективный способ мотивации / Е. Ю. Гончарова, В. И. Чистякова // Современные направления теории и практики экономического анализа, бухгалтерского учета, финансового менеджмента : сб. матер. междунар. науч. конф. (Новосибирск, 5–6 декабря 2017 г.) — Новосибирск : Сибирский университет потребительской кооперации, 2017. — С. 67–71.

Goncharova E. Yu. Dovedenie tselei organizatsii do kazhdogo sotrudnika kak effektivnyi sposob motivatsii / E. Yu. Goncharova, V. I. Chistyakova // Sovremennye napravleniya teorii i praktiki ekonomicheskogo analiza, bukhgalterskogo ucheta, finansovogo menedzhmenta : sb. mater. mezhdunar. nauch. konf. (Novosibirsk, 5–6 dekabrya 2017 g.) — Novosibirsk : Sibirskii universitet potrebitel'skoi kooperatsii, 2017. — С. 67–71.

5. Гордеева Т. Психология мотивации достижения / Т. Гордеева. — Москва : Смысл, 2022. — 370 с.

Gordeeva T. Psikhologiya motivatsii dostizheniya / T. Gordeeva. — Moskva : Smysl, 2022. — 370 s.

6. Грибкова О. В. Исследование влияния неформальных отношений на психологический климат в образовательной организации / О. В. Грибкова, В. В. Манахова // ФЭС: Финансы. Экономика. Стратегия. — 2019. — Т. 16, № 8. — С. 47–54.

Gribkova O. V. Issledovanie vliyaniya neformal'nykh otnoshenii na psikhologicheskii klimat v obrazovatel'noi organizatsii / O. V. Gribkova, V. V. Manakhova // FES: Finansy. Ekonomika. Strategiya. — 2019. — Т. 16, № 8. — С. 47–54.

7. Ильченко С. В. К вопросу о создании благоприятного социально-психологического климата организации / С. В. Ильченко, И. О. Дозорова // Вестник экспериментального образования. — 2019. — № 4 (21).

Il'chenko S. V. K voprosu o sozdanii blagopriyatnogo sotsial'no-psikhologicheskogo klimata organizatsii / S. V. Il'chenko, I. O. Dozorova // Vestnik eksperimental'nogo obrazovaniya. — 2019. — № 4 (21).

8. Кастро М. Взаимосвязь между организационным климатом и удовлетворенностью сотрудников в информационно-технологической организации / М. Кастро, Н. Мартинс // SA журнал промышленной психологии. — 2016. — Т. 36, № 1. — С. 1–9.

Kastro M. Vzaimosvyaz' mezhdru organizatsionnym klimatom i udovletvorennost'yu sotrudnikov v informatsionno-tekhnologicheskoi organizatsii / M. Kastro, N. Martins // SA zhurnal promyshlennoi psikhologii. — 2016. — Т. 36, № 1. — С. 1–9.

9. Лазаренко Л. А. Влияние социально-психологического климата в коллективе на эффективность деятельности организации / Л. А. Лазаренко, Т. Е. Хорольская // ЕГИ. — 2020. — № 2 (28). — С. 150–155.

Lazarenko L. A. Vliyanie sotsial'no-psikhologicheskogo klimata v kollektive na effektivnost' deyatel'nosti organizatsii / L. A. Lazarenko, T. E. Khorol'skaya // EGI. — 2020. — № 2 (28). — С. 150–155.

10. Лымарева О. А. Мотивация и стимулирование персонала / О. А. Лымарева, Я. В. Симиониди // Экономика и бизнес: теория и практика. — 2022. — № 12-1. — С. 226–330.

Lymareva O. A. Motivatsiya i stimulirovanie personala / O. A. Lymareva, Ya. V. Simionidi // Ekonomika i biznes: teoriya i praktika. — 2022. — № 12-1. — С. 226–330.

11. Лымарева О. А. Социально-психологический климат как мотиватор трудовой деятельности персонала / О. А. Лымарева, Л. А. Багарян // Экономика и бизнес: теория и практика. — 2020. — № 5–3.

Lymareva O. A. Sotsial'no-psikhologicheskii klimat kak motivator trudovoi deyatel'nosti personala / O. A. Lymareva, L. A. Bagaryan // Ekonomika i biznes: teoriya i praktika. — 2020. — № 5–3.

12. Максименко Е. Ф. Влияние стиля руководства на психологический климат в коллективе / Е. Ф. Максименко, И. С. Бубнова // Педагогическая перспектива. — 2023. — № 2.

Maksimenko E. F. Vliyanie stilya rukovodstva na psikhologicheskii klimat v kollektive / E. F. Maksimenko, I. S. Bubnova // Pedagogicheskaya perspektiva. — 2023. — № 2.

13. Пожарская Е. Л. Стиль работы руководителя-наставника, как важнейший фактор формирования социально-психологического климата в организации / Е. Л. Пожарская, Б. С. Васякин // Форум наставничества: опережая будущее : сб. тезисов II Науч.-практ. конф. (Москва, 17 октября 2019 г.). — Москва : Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, 2019. — С. 52–55.

Pozharskaya E. L. Stil' raboty rukovoditelya-nastavnika, kak vazhneishii faktor formirovaniya sotsial'no-psikhologicheskogo klimata v organizatsii / E. L. Pozharskaya, B. S. Vasyakin // Forum nastavnichestva: operezhay budushchee : sb. tezisev II Nauch.-prakt. konf. (Moskva, 17 oktyabrya 2019 g.). — Moskva : Rossiiskii ekonomicheskii universitet imeni G. V. Plekhanova, 2019. — С. 52–55.

14. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика / Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 1998. — 664 с.
- Raigorodskii D. Ya. Prakticheskaya psikhodiagnostika / D. Ya. Raigorodskii. — Samara : Bakhrah-M, 1998. — 664 s.*
15. Современная психология мотивации : сб. / ред.: Д. Леонтьев [и др.]. — [Б. м.] : Litres, 2022. — С. 510.
- Sovremennaya psikhologiya motivatsii : sb. / red.: D. Leont'ev [i dr.]. — [B. m.] : Litres, 2022. — S. 510.*
16. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента / Ф. У. Тейлор. — Москва : Контролинг, 1991. — 104 с.
- Teilor F. U. Printsipy nauchnogo menedzhmenta / F. U. Teilor. — Moskva : Kontrol-ling, 1991. — 104 s.*
17. Хоменко А. А. Управление социально-психологическим климатом организации / А. А. Хоменко, А. В. Мельничук // Modern Science. — 2020. — № 1-3. — С. 228–229.
- Khomenko A. A. Upravlenie sotsial'no-psikhologicheskim klimatom organizatsii / A. A. Khomenko, A. V. Mel'nichuk // Modern Science. — 2020. — № 1-3. — S. 228–229.*
18. Щекина М. О. Генезис развития корпоративной культуры в отечественных и зарубежных исследованиях / М. О. Щекина // Наука и образование в современном вузе: вектор развития : сб. матер. науч.-практ. конф. (Шуя, 18 мая 2023 г.) / Ивановский государственный университет, Шуйский филиал. — Шуя : Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, 2023. — С. 249–253.
- Shchekina M. O. Genezis razvitiya korporativnoi kul'tury v otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniyakh / M. O. Shchekina // Nauka i obrazovanie v sovremennom vuze: vektor razvitiya : sb. mater. nauch.-prakt. konf. (Shuya, 18 maya 2023 g.) / Ivanovskii gosudarstvennyi universitet, Shuiskii filial. — Shuya : Ivanovskii gosudarstvennyi universitet, Shuiskii filial, 2023. — S. 249–253.*
19. Edmondson A. C. The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth / A. C. Edmondson. — Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2019. — 256 p.
20. Effects of Leadership and Psychological Climate on Organizational Commitment in the Digitization Era / I. G. P. Kawiana, L. K. C. Dewi, P. S. Hartati [et al.] // Journal of Asian Finance, Economics and Business. — 2021. — No. 8 (1). — P. 1051–1062.
21. Staniewski M. W. Entrepreneurial success and achievement motivation — A preliminary report on a validation study of the questionnaire of entrepreneurial success / M. W. Staniewski, K. Awruk // Journal of Business Research. — 2019. — Vol. 101. — P. 433–440.
22. Zheng Yue. Motivating Students to Do Internships: A Case Study of Undergraduate Students' Internship Experiences, Problems, and Solutions / Yue Zheng & S. Bluestein // Teaching Journalism & Mass Communication. — 2021. — Vol. 11, No. 1. — P. 49–60.

С. Ф. Марчукова

кандидат психологических наук, доцент кафедры физической реабилитации и спортивной медицины УО ПолесГУ (Полесский государственный университет), Республика Беларусь

Влияние виртуальной реальности на психоэмоциональное состояние человека

S. F. Marchukova

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Physical Rehabilitation and Sports Medicine of the Polesky State University, Republic of Belarus

The Influence of Virtual Reality on the Psychoemotional State of a Person

В представленной работе рассматриваются опорные понятия виртуальной реальности, что особенно актуально в настоящее время, а также представлены результаты инструментального исследования влияния виртуальной реальности на психоэмоциональное состояние человека.

Ключевые слова: виртуальная реальность, объективная реальность, современные технологии, инструментальное исследование, воздействие, психоэмоциональное состояние человека.

В настоящее время в мировом информационном пространстве стремительно распространяются компьютерные технологии, независимо от множества самых противоречивых мнений о вреде или пользе «ухода из действительности» [4; 14; 20].

Виртуальные реальности (Virtual Reality, VR) уже используются в образовании, промышленности, медицине, новых медиа и т. д. Сфера применения указанных технологий стремительно расширяется, о чем свидетельствуют исследования (Абрамов М. К., Бердюгин А. С., Козлов Ю. В., Никитин А. М., Охмат А. В., Сотников А. М., Феофанов А. Н. и др.) [1; 6; 13; 14; 18].

Особенности влияния виртуальной реальности на психику и сознание человека рассматривались в трудах В. А. Барабанщикова, О. А. Дубневой, Т. Ш. Мамедовой, М. М. Мариновой, В. В. Селиванова, Л. Н. Селивановой и др. [1; 3; 4; 5; 8; 12; 14]; уделяли внимание влиянию VR на здоровье человека А. Б. Сапарова и др. [10; 13; 14; 20]; на возрастные группы Н. Я. Безбородова, Н. С. Крамаренко, И. А. Нежебицкая и др. [2; 7; 11]; протекание психических процессов М. М. Маринова, П. В. Сорочинский и др. [2; 4; 16].

Технология VR заключается в следующем [5; 6; 15]: элементом создания виртуальной реальности является компьютерная симуляция, для обеспечения которой используются различные устройства. Самыми популярными гарнитурами VR являются шлем и очки VR, которые позволяют полностью погружать пользователя в виртуальное пространство, исключая внешнее звуковое и визуальное воздействие. Картинка на них реагирует на повороты головы и движения в пространстве так, как если бы человек видел объекты в реальном мире. За счёт этого пользователь может не только увлекаться происходящим в виртуальном пространстве, например, может смотреть во все стороны, но и, в некоторых случаях, даже взаимодействовать с виртуальными предметами. Создается иллюзия полного существования пользователя в виртуальном мире, сознательного и подсознательного ощущения, что человек находится в реальной обстановке.

Поэтому один из главных терминов VR — погружение. Он используется для обозначения того, что участник полностью охвачен иной реальностью и забывает о настоящем мире.

Эффект погружения является главной силой VR, поэтому огромное количество людей вовлекается в это занятие. Появление автономных и гибридных шлемов VR, удешевление оборудования (аппаратной части), стремление к развитию и оптимизации программного обеспечения — все это дает новые возможности и упрощает интеграцию виртуальной реальности в разные сферы деятельности.

Установлено, что VR реализует фантазию людей на абсолютно новом уровне. Как кино, в свое время, стало новым способом рассказывания истории, так и виртуальная реальность, со своим уровнем погружения, дает принципиально особые поводы для переживания иных ощущений и эмоций, чем могут предоставить другие медиа.

За этими ощущениями, эмоциями, развлечениями и общением друг с другом пользователи «приходят» и будут приходить в виртуальную реальность, погружаться и, к сожалению, на наш взгляд, растворяться в ней, испытывая в дальнейшем затруднения и проблемы при возвращении в объективную реальность, как на психологическом, так и на физическом уровне.

Для нас представлял практический интерес вопрос о влиянии погружения человека в виртуальную реальность на его психоэмоциональное состояние. Для этого было организовано и проведено исследование на «Ярмарке здоровья» в одном из технических вузов г. Иркутска. Цель нашей работы — выявить влияние виртуальной реальности на психоэмоциональное состояние респондентов. Для этого нам необходимо провести исследование и, с учетом полученных

данных и анализа теоретических источников, предложить некоторые рекомендации.

Для проведения исследования мы использовали констатирующий этап лабораторного эксперимента с использованием VR-приложения. Желающие с помощью устройства HTC VIVE VR (ze lab) погружались на 1 минуту в виртуальную реальность с нейтральной ситуацией — природный ландшафт. Сбор данных осуществлялся методом поперечных срезов.

Перед исследованием, во время и после эксперимента измерялись показатели психоэмоционального состояния респондента. Измерения осуществлялись с помощью аппаратно-программного комплекса «Активациометр» — АЦ 6, МО Акцептор, ТУ 9442-001-01238169-94, предназначенного для психологической диагностики и психокоррекции. Показатель активации того или иного полушария зависит от количества активированных нейронов и степени их возбуждения. Данные импульсы передаются через две пары симметрично расположенных пластинчатых электродов, выполненных из диэлектрических материалов, на стрелочные индикаторы. Испытуемый располагает каждую руку на паре электродов, слегка придавливая их.

Показатели индикаторов записываются в таблицу.

В сравнении с другими устройствами для диагностики активации деятельности полушарий «Активациометр» отличается: отсутствием «наводок», связанных с пропуском через испытуемого электротока; компактностью и простотой процедуры диагностики; большей однозначностью интерпретации результатов.

В концепции о влиянии различных факторов на работу полушарий головного мозга мы использовали теоретические положения Ю. А. Цагарелли, а именно что «психоэмоциональные состояния основаны на суммарной активации полушарий головного мозга» [19].

Показатели активации правого и левого полушарий имеют огромную диагностическую ценность, так как функции каждого полушария имеют свою специфику, накладывающую отпечаток на любую человеческую деятельность.

Далее мы будем использовать обозначения (ЛП — левое полушарие и ПП — правое полушарие).

Упомянутый выше аппаратно-программный комплекс позволяет регистрировать малейшие изменения психоэмоциональных состояний человека под влиянием различных воздействий, в нашем случае — виртуальной реальности.

В исследовании (рис. 1) приняли участие 51 человек, из них 21 — представители женского пола и 30 — мужского.

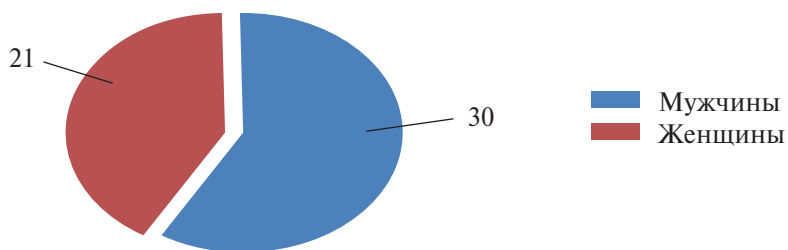


Рис. 1. Количество респондентов, принявших участие в исследовании

По возрастному критерию респондентов разделили на 3 группы (рис. 2): 18–23 года (студенты), 24–29 лет (молодые специалисты) и > 30 лет (сотрудники университета).

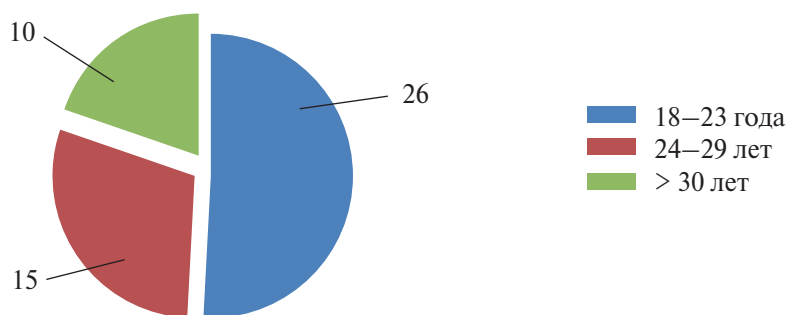


Рис. 2. Распределение респондентов по возрастным группам

С учетом направлений профессиональной деятельности респондентов (рис. 3) были определены 4 группы: технические специальности, гуманитарные специальности, бухгалтерские работники, специалисты IT-отдела.

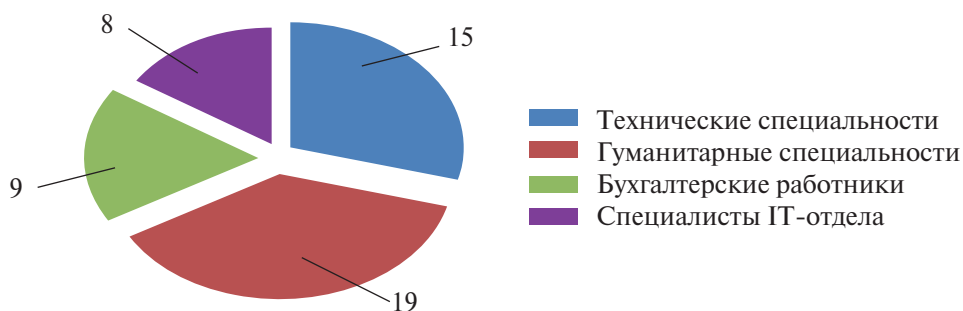


Рис. 3. Распределение респондентов по направлению деятельности

Для статистического анализа данных был использован непараметрический критерий Фридмана.

Анализ полученных результатов исследования показал, что до воздействия VR средние показатели психоэмоционального состояния респондентов находятся в пределах среднестатистической нормы (в пределах 20–40), а во время погружения в виртуальную реальность средние показатели респондентов превышают указанную норму. Следует заострить внимание, что средние показатели психоэмоционального состояния участников исследования (рис. 4, табл. 1) продолжают оставаться высокими даже после прекращения воздействия VR и также превышают среднестатистическую норму.

Таблица 1

Показатели психоэмоционального состояния респондентов

Показатели	До воздействия		Во время		После		Крит. Фридмана	
	ЛП	ПП	ЛП	ПП	ЛП	ПП	ЛП	ПП
Женщины	45	51	67	70	64	66	9,9	10,1
Мужчины	29	32	46	43	43	44	7,4	5,5
Среднее	37	42	57	56	53	55	15,2	12,7

При анализе данных влияния VR на женщин и на мужчин было установлено, что средние значения (рис. 5) у женщин выше, чем у мужчин, по обоим показателям (ЛП и ПП). Эта разница имеет статистическое подтверждение (табл. 1).

Мы предполагаем, что полученные данные в очередной раз подтверждают общепризнанные гендерные особенности реагирования на состояние неопределенности.

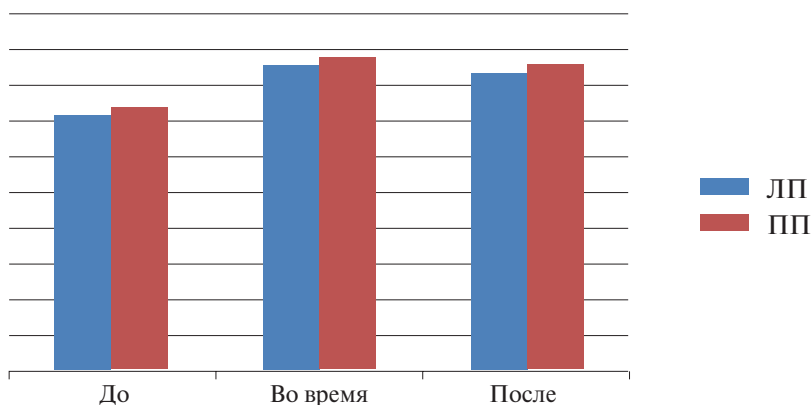


Рис. 4. Средние значения показателей влияния VR на психоэмоциональное состояние респондентов

У мужчин статистически значимой является динамика только по ЛП (табл. 1), на основании этого мы можем констатировать, что интенсивность мыслительных процессов и логического мышления при погружении в виртуальную реальность усиливается.

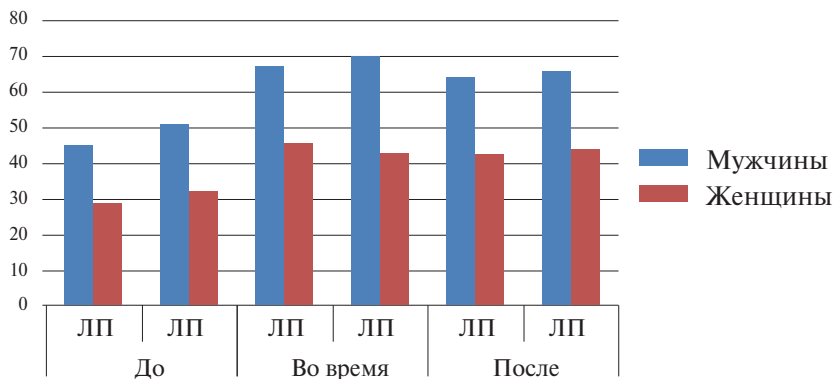


Рис. 4. Показатели влияния VR на психоэмоциональное состояние женщин и мужчин

По результатам анализа по возрастным группам не было обнаружено значимых отличий. Данный результат подтверждает наше предположение, что воздействию виртуальной реальности подвержены люди всех возрастов, и жизненный опыт, к сожалению, не может уберечь от данного вида воздействия и, как следствие, аддикции.

Интересные данные, на наш взгляд, были получены по критерию профессиональной направленности (табл. 2).

Показатели психоэмоционального состояния по профессиональной деятельности респондентов

Специальности	Критерий Фридмана	
	ЛП	ПП
Технические	1,83	0,89
Гуманитарные	7,8	8,0
Бухгалтерские	6,3	5,1
IT	2,2	1,73

Представители технических специальностей, так же как и IT-специалисты, продемонстрировали устойчивые результаты своего психоэмоционального состояния, что, возможно, свидетельствует о достаточно высоком уровне самоконтроля или адаптируемости к данному виду воздействий. Статистический анализ не выявил значимых изменений в динамике психоэмоционального состояния.

В то же время у представителей гуманитарных специальностей обнаруженная динамика имеет статистически значимые подтверждения. При этом показатели изменения функционирования правого полушария выше. Мы предполагаем, что это связано с особенностями развития психических процессов «гуманитариев».

Бухгалтерские сотрудники реагируют на воздействие VR «логически». Имеется статистически значимая динамика по ЛП, динамика по ПП не имеет статистически значимого подтверждения.

Полученные данные свидетельствуют о воздействии виртуальной реальности на женщин, особенно гуманитарных специальностей, в большей степени. Возможно, у бухгалтерских работников, у которых, казалось бы, достаточно развита работа ЛП, попытки как-то логически объяснить особенности пребывания в виртуальной реальности вызывают увеличение показателей логического мышления.

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы: при определенных положительных моментах использования виртуальной реальности в различных видах жизнедеятельности, имеет место и чрезмерное воздействие виртуальной реальности, которое иллюстрируется высокими показателями психоэмоционального состояния респондентов даже при незначительном пребывании в погружении, а также, как следствие, пролонгированным действием на функциональные системы организма человека, продолжающемся даже после завершения сеанса погружения, что также подтверждается показателями выше среднестатистической нормы.

Следует понимать, что подобная пролонгация воздействия VR приводит к истощению жизненных ресурсов и искажает объективную реальность посредством изменения протекания и развития психических процессов в коре головного мозга, что подтверждается в трудах исследователей [2; 7; 11].

Поэтому пользователям, по нашему мнению, необходимо, помимо принудительного ограничения времени нахождения в виртуальной реальности, соблюдения психогигиены, обязательно выполнять физические упражнения и развивать рефлексивную культуру личности.

Полученные данные не являются аксиоматичными и могут быть использованы, на наш взгляд, только для определения тенденций при организации деятельности по применению виртуальной реальности.

The presented work examines the basic concepts of virtual reality, which is especially relevant at the present time, and also presents the results of an instrumental study of the influence of virtual reality on the psycho-emotional state of a person. No work has been carried out in the declared aspect, therefore this work can be considered exclusive.

Keywords: virtual reality, objective reality, modern technologies, instrumental research, impact, human psychoemotional state.

Список литературы

1. *Барабанищikov В. А.* Психические состояния и креативность субъекта в дидактической VR-среде различной иммерсивности / В. А. Барабанищikov, В. В. Селиванов // Экспериментальная психология. — 2022. — Т. 15, № 2. — С. 4–19. — DOI: 10.17759/exppsy.2022150201

Barabanshchikov V. A. Psikhicheskie sostoyaniya i kreativnost' sub'yekta v didakticheskoi VR-srede razlichnoi immersivnosti / V. A. Barabanshchikov, V. V. Selivanov // Eksperimental'naya psikhologiya. — 2022. — Т. 15, № 2. — С. 4–19. — DOI: 10.17759/exppsy.2022150201

2. *Безбородова Н. Я.* Влияние компьютерных технологий на когнитивные процессы школьников / Н. Я. Безбородова // International Journal of Medicine and Psychology. — 2020. — Т. 3. — № 2. — С. 109–113.

Bezborodova N. Ya. Vliyanie komp'yuternykh tekhnologii na kognitivnye protsessy shkol'nikov / N. Ya. Bezborodova // International Journal of Medicine and Psychology. — 2020. — Т. 3. — № 2. — С. 109–113.

3. *Ванновская О. В.* Влияние виртуальной реальности на сознание человека с позиций христианской антропологии и современной психологии / О. В. Ванновская // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. — 2023. — Вып. 70. — С. 90–102. — DOI: 10.15382/sturIV202370.90-10213

Vannovskaya O. V. Vliyanie virtual'noi real'nosti na soznanie cheloveka s pozitsii khristianskoi antropologii i sovremennoi psikhologii / O. V. Vannovskaya // Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya. — 2023. — Вып. 70. — С. 90–102. — DOI: 10.15382/sturIV202370.90-10213

4. Виртуальная реальность влияет на психику и восприятие действительности [Электронный ресурс]. — URL: <https://nangs.org/news/it/virtualnaya-realnost-vliyaet-na-psikhiku-i-vospriyatие-dejstvitelnosti> (дата обращения: 16.04.2024).

Virtual'naya real'nost' vliyaet na psikhiku i vospriyatие deistvitel'nosti [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://nangs.org/news/it/virtualnaya-realnost-vliyaet-na-psikhiku-i-vospriyatие-dejstvitelnosti> (дата обращения: 16.04.2024).

5. *Дубнева О. А.* Влияние виртуальной реальности на сознание человека / О. А. Дубнева, С. Г. Онуфриенко // Матер. докладов 55-й междунар. науч.-тех. конф. преподавателей и студентов (Витебск, 27 апреля 2022 г.). — Витебск : ВГТУ, 2022. — В. 2 т. Т. 2. — С. 108–110.

Dubneva O. A. Vliyanie virtual'noi real'nosti na soznanie cheloveka / O. A. Dubneva, S. G. Onufrienko // Mater. dokladov 55-i mezhhdunar. nauch.-tekh. konf. prepodavatelei i studentov (Vitebsk, 27 aprelya 2022 g.). — Vitebsk : VGTU, 2022. — В. 2 т. Т. 2. — С. 108–110.

6. *Иванова А. В.* Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения [Электронный ресурс] / А. В. Иванова // Стратегические решения и риск-менеджмент. — 2018. — № 3. — С. 88–107. — URL: <https://doi.org/10.17747/2078-8886-2018-3-88-107> (дата обращения: 16.04.2024).

Ivanova A. V. Tekhnologii virtual'noi i dopolnennoi real'nosti: vozmozhnosti i prepyatstviya primeneniya [Elektronnyi resurs] / A. V. Ivanova // Strategicheskie resheniya i risk-menedzhment. — 2018. — № 3. — С. 88–107. — URL: <https://doi.org/10.17747/2078-8886-2018-3-88-107> (дата обращения: 16.04.2024).

7. *Крамаренко Н. С.* Проблемы «цифровой потребности» и информационной перегруженности обучающихся поколения Z / Н. С. Крамаренко // Педагогика. — 2020. — № 4. — С. 37–42.

Kramarenko N. S. Problemy «tsifrovoy potrebnosti» i informatsionnoi peregruzhennosti obuchayushchikhsyapokoleniya Z / N. S. Kramarenko // Pedagogika. — 2020. — № 4. — С. 37–42.

8. Мамедова Т. Ш. Влияние виртуальной реальности на сознание современного человека [Электронный ресурс] / Т. Ш. Мамедова // Социально-гуманитарные знания. — 2018. — № 9. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-virtualnoy-realnosti-na-soznanie-sovremennogo-cheloveka> (дата обращения: 17.04.2024).

Mamedova T. Sh. Vliyanie virtual'noi real'nosti na soznanie sovremennogo cheloveka [Elektronnyi resurs] / T. Sh. Mamedova // Sotsial'no-gumanitarnye znaniya. — 2018. — № 9. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-virtualnoy-realnosti-na-soznanie-sovremennogo-cheloveka> (data obrashcheniya: 17.04.2024).

9. Маринова М. М. Влияние VR-среды на уровень тревожности / М. М. Маринова // Экспериментальная психология. — 2022. — Т. 15, № 2. — С. 49–58. — DOI: 10.17759/expsy.2022150204

Marinova M. M. Vliyanie VR-sredy na uroven' trevozhnosti / M. M. Marinova // Eksperimental'naya psikhologiya. — 2022. — Т. 15, № 2. — С. 49–58. — DOI: 10.17759/expsy.2022150204

10. Марчукова С. Ф. Вопросы сохранения здоровья киберспортсменов / С. Ф. Марчукова. — Иркутск : ИСО ИГМУ, 2020. — 42 с.

Marchukova S. F. Voprosy sokhraneniya zdorov'ya kibersportsmenov / S. F. Marchukova. — Irkutsk : ISO IGMU, 2020. — 42 s.

11. Нежебицкая И. А. Влияние виртуальной реальности на подростков [Электронный ресурс] / И. А. Нежебицкая // Молодой ученый. — 2017. — № 51 (185). — С. 259–262. — URL: <https://moluch.ru/archive/185/47493/> (дата обращения: 17.04.2024).

Nezhebetskaya I. A. Vliyanie virtual'noi real'nosti na podrostkov [Elektronnyi resurs] / I. A. Nezhebetskaya // Molodoi uchenyi. — 2017. — № 51 (185). — С. 259–262. — URL: <https://moluch.ru/archive/185/47493/> (data obrashcheniya: 17.04.2024).

12. Опасность виртуальной реальности для психического здоровья граждан [Электронный ресурс]. — URL: <https://dzen.ru/a/ZU3BdZMXxUjY-KLe> (дата обращения: 15.04.2024).

Opasnost' virtual'noi real'nosti dlya psikhicheskogo zdorov'ya grazhdan [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://dzen.ru/a/ZU3BdZMXxUjY-KLe> (data obrashcheniya: 15.04.2024).

13. Сапарова А. Б. Влияние VR на здоровье и психику человека / А. Б. Сапарова // Язык в сфере профессиональной коммуникации : сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов и студентов (Екатеринбург, 28 мая 2020 г.). — Екатеринбург : Ажур, 2020. — С. 643–647.

Saparova A. B. Vliyanie VR na zdorov'e i psikhiku cheloveka / A. B. Saparova // Yazyk v sfere professional'noi kommunikatsii : sb. mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. prepodavatelei, aspirantov i studentov (Ekaterinburg, 28 maya 2020 g.). — Ekaterinburg : Azhur, 2020. — С. 643–647.

14. Селиванов В. В. Влияние средств виртуальной реальности на формирование личности / В. В. Селиванов, Л. Н. Селиванова // Непрерывное образование: XXI век. — Петрозаводск : ФГБОУ ВО «ПетрГУ», 2016. — Вып. 2. — С. 33–56.

Selivanov V. V. Vliyanie sredstv virtual'noi real'nosti na formirovanie lichnosti / V. V. Selivanov, L. N. Selivanova // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. — Petrozavodsk : FGBOU VO «PetrGU», 2016. — Vyp. 2. — С. 33–56.

15. Солодкина Е. А. К определению понятия виртуальная реальность / Е. А. Солодкина // Вестник РУДН. Серия: Философия. — 2004. — № 1. — С. 189–196.

Solodkina E. A. K opredeleniyu ponyatiya virtual'naya real'nost' / E. A. Solodkina // Vestnik RUDN. Seriya: Filosofiya. — 2004. — № 1. — С. 189–196.

16. Сорочинский П. В. Виртуальная реальность как средство развития памяти / П. В. Сорочинский // Психология когнитивных процессов. — 2021. — № 10. — С. 142–150.

Sorochinskii P. V. Virtual'naya real'nost' kak sredstvo razvitiya pamyati / P. V. Sorochinskii // *Psikhologiya kognitivnykh protsessov*. — 2021. — № 10. — S. 142–150.

17. Сферы применения виртуальной реальности [Электронный ресурс]. — URL: <https://toowto.kz/blog/primenenie-virtualnoj-realnosti.html> (дата обращения: 15.04.2024).

Sfery primeneniya virtual'noi real'nosti [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://toowto.kz/blog/primenenie-virtualnoj-realnosti.html> (data obrashcheniya: 15.04.2024).

18. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы / Ю. П. Зинченко, Г. Я. Меньшикова, Ю. М. Баяковский [и др.] // *Национальный психологический журнал*. — 2010. — № 1 (3). — С. 54–62.

Tekhnologii virtual'noi real'nosti: metodologicheskie aspekty, dostizheniya i perspektivy / Yu. P. Zinchenko, G. Ya. Men'shikova, Yu. M. Bayakovskii [i dr.] // *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*. — 2010. — № 1 (3). — S. 54–62.

19. *Цагарелли Ю. А.* Системная диагностика человека и развитие психических функций : учеб. пособие / Ю. А. Цагарелли. — Казань : Познание, 2009. — 491 с.

Tsagarelli Yu. A. Sistemnaya diagnostika cheloveka i razvitie psikhicheskikh funktsii : ucheb. posobie / Yu. A. Tsagarelli. — Kazan' : Poznanie, 2009. — 491 s.

20. *Шершнёва Т. В.* Факторы развития зависимости от виртуальной среды / Т. В. Шершнёва, И. И. Дроздов // *Журн. Белорус. гос. ун-та. Серия: Экология*. — 2017. — № 1. — С. 20–30.

Shershneva T. V. Faktory razvitiya zavisimosti ot virtual'noi sredy / T. V. Shershneva, I. I. Drozdov // *Zhurn. Belarus. gos. un-ta. Seriya: Ekologiya*. — 2017. — № 1. — S. 20–30.

Л. А. Кананчук

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного образования ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». ORCID: 0000-0001-6615-9645

О. В. Удова

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного образования ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». ORCID: 0000-0003-0422-3175

Связь показателей адаптации и объема защитной рефлексии у будущих педагогов

L. A. Kananchuk

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education of the Irkutsk State University. ORCID: 0000-0001-6615-9645

O. V. Udova

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education of the Irkutsk State University. ORCID: 0000-0003-0422-3175

The Relationship between the Indicators of Adaptation and the Volume of Protective Reflection in Future Teachers

В статье представлен анализ взаимосвязи принятия других, самопринятия как показателей адаптации с показателями защитной рефлексии у студентов 1-го курса направления «Психолого-педагогическое образование». Показано, что защитная рефлексия студентов — будущих педагогов связана с принятием других и самопринятием. Чаще всего у первокурсников проявляется чувство неудачи и рационализация обстоятельствами. Определено, что развитие саногенной рефлексии оказывает влияние на показатели адаптации студентов в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: рефлексия, саногенная рефлексия, защитная рефлексия, адаптация, принятие, самопринятие, обучающиеся.

Современное общество предъявляет все больше требований к педагогу не только как к профессионалу, осуществляющему в неразрывном единстве образовательный и воспитательный процессы, но также как к личности, непосредственно влияющей на полноценное развитие и взаимодействие всех участников образовательных отношений.

Одним из необходимых умений педагога считается личностная рефлексия, позволяющая гибко реагировать на происходящие вокруг изменения, адекватно воспринимать различные ситуации, спокойно реагировать на «вызовы» со стороны обучающихся, стойко переживать возможные не-

удачи, строить процесс общения, не проявляя лишних эмоций, сохраняя хорошие взаимоотношения и не теряя собственного достоинства.

Именно личностная рефлексия (саногенная рефлексия) позволяет овладеть умениями и навыками, необходимыми для нормального функционирования и жизнедеятельности любого человека, тем более педагога, ежедневно сталкивающегося с вызовами времени, номенклатурными требованиями и личностными взаимоотношениями разной направленности и модальности [15].

В работах Л. А. Кананчук, Т. О. Смолевой показано значение развития рефлексии для будущего педагога [7; 8; 22], особенно для педагога дошкольного образования, который имеет дело с хрупкой детской душой, от которого зависит полноценное развитие личности, степень доверия к миру и адекватное восприятие самого себя.

Теорию саногенного мышления предложил Ю. М. Орлов, раскрывший его основную функцию, заключающуюся в конструктивной регуляции эмоциональных состояний человека [6; 18; 19]. Его последователь С. Н. Морозюк создала технологию саногенной рефлексии, определив ее как рефлексию, направленную на снижение страданий от негативных эмоций (обиды, вины, страха неудачи и др.) в стрессогенных ситуациях, обеспечивающую осознание и выбор конструктивных программ поведения, адекватных ситуации [9; 11; 12; 13; 14]. Внесли свой вклад в понимание и характеристики понятия «саногенная рефлексия» Л. И. Адамян, И. В. Арцимович, Д. Я. Муратова [1; 3; 17] и др., рассматривая этот феномен как фактор устойчивости и развития личности.

В психолого-педагогических исследованиях экспериментально были определены области применения саногенной рефлексии для решения образовательных задач, саморегуляции личности. Так, саногенная рефлексия изучалась как фактор повышения эффективности учебной деятельности студентов (Морозюк С. Н., Опарина В. Н.), формирования эмоциональной компетентности курсантов МВД (Павлюченкова Н. В.), адаптации личности в образовательном пространстве (Марчукова С. Ф., Кананчук Л. А.), психологического благополучия студентов в полиэтнической образовательной среде (Кузнецова Е. С.), компетентности педагогов (Мальцева С. М.), повышения этнокультурной компетентности педагогов (Сороковикова И. В.), будущих специальных психологов (Кукса А. А.), как условие личностного самообразования педагогов дошкольного образования (Амагзаева А. В., Харабарова А. С.) и инструмент управления поведением в подготовке специалистов (Бакшаева Н. А.) [2; 4; 5; 10; 16; 21; 23; 24;] и др.

Развитие саногенной рефлексии будущего педагога должно стать важнейшей целью его профессионального роста и призвано обеспечить растож-

дествление с прежним личным опытом, его переосмысление и обогащение новым, что позволит быстрее адаптироваться в вузе, обращать больше внимания на освоение педагогической профессии, а в дальнейшем стать успешным специалистом, умеющим применять освоенный навык в жизни.

Целью исследования явилась оценка взаимосвязи показателей адаптации с показателями защитной рефлексии респондентов — будущих педагогов.

Задачи: определить выраженность показателей защитной рефлексии студентов 1-го курса педагогической направленности; оценить проявления психологической адаптации, такие как самопринятие и принятие других (одногоруппников, преподавателей); выявить взаимосвязь показателей адаптации и объема защитной рефлексии у будущих педагогов.

В исследовании были задействованы 25 студентов первого курса в возрасте 17–19 лет, обучающиеся в одной группе направленности «Психолого-педагогическое образование».

Учитывая, что представлены данные небольшой выборки испытуемых, рассматриваем нашу работу как пилотажное исследование и планируем с целью дальнейшего изучения проблемы увеличить количество участвующих в эксперименте будущих педагогов.

С помощью КЭТ — когнитивно-эмотивного теста С. Н. Морозюк [16] мы определили показатели защитной рефлексии будущих педагогов (студентов 1-го курса), а диагностика психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированная А. К. Осницким [20], позволила выявить особенности показателей адаптации: принятия личностью других, самопринятия.

Применив критерий Стьюдента (t-критерий), мы выявили корреляционные связи у студентов — будущих педагогов:

- между объемом защитной рефлексии от чувства неудачи и проявлением показателя адаптации — принятием других (0,52);
- между объемом защитной рефлексии от чувства неудачи и самопринятием (0,35);
- между проявлением СГМ (саногенного реалистического мышления) и принятием других (0,37) и самопринятием (0,41);
- между защитной рефлексией от чувства неудачи и принятием других (0,52);
- между рационализацией обстоятельствами и принятием других (0,36), рационализацией обстоятельствами и самопринятием (0,37).

Полученные данные свидетельствуют о том, что защитная рефлексия респондентов связана с показателями адаптации (принятие других и самопринятие), а развитие саногенного мышления позволит обеспечить оптимизацию личностных показателей.

Ниже представленная таблица показывает связь обозначенных нами показателей.

Таблица

**Взаимосвязь показателей принятия других и самопринятия
и показателей рефлексии**

Показатели	Рефлексия защитная от чувства неудачи	Рационализация обстоятельствами	Саногенное мышление
Принятие других	0,52	0,36	0,37
Самопринятие	0,37	0,48	0,41

Представляют интерес взаимосвязи показателей защитной рефлексии, где выявлены умеренные и сильные связи при большей интенсивности.

Объем защитной рефлексии при репродукции чувства неудачи коррелирует с объемом защитной рефлексии при репродукции чувства вины (0,62), агрессией против себя (0,75), защитой от чувства неудачи (0,71), защитой от обиды (0,73).

Объем защитной рефлексии при репродукции чувства стыда коррелирует с агрессией против других (0,80), агрессией против себя (0,64), защитой от чувства вины (0,72), защитой от чувства стыда (0,77), защитой от чувства неудачи (0,75).

Проявилась корреляционная связь объема защитной рефлексии при репродукции чувства обиды с агрессией против себя (0,75), защитой от стыда (0,80), защитой от зависти (0,83).

Агрессия против других имеет положительную сильную связь с рационализацией обесценивания объекта (0,72), защитой от стыда (0,76), самоуничтожением «Я» (0,93), несоответствием поведения ожиданиям других (0,77).

Положительные связи обнаружены между показателями ухода от ситуации и самопринятием (0,35), между проявлением СГМ (саногенного реалистического мышления) и принятием других (0,31) и самопринятием (0,35), между проекцией на других и принятием других (0,41), между проекцией на других и самопринятием (0,39), между защитной рефлексией от чувства обиды и принятием других (0,47), между защитной рефлексией от чувства обиды и самопринятием (0,37).

Анализ результатов показывает, что для избегания переживания чувства вины у студентов включается защитная рефлексия, что подтверждают корреляционные связи с другими показателями рефлексии. В цепочке объема защитной рефлексии от стыда, обиды, неудачи проявился показатель аутоагрессии, а также была выявлена защита от чувства неудач. Удалось обнаружить ярко выраженную корреляционную связь

трех составляющих: защитной рефлексии от переживания чувства вины, самоуничтожения и ментальной агрессии против себя. То есть в ситуации адаптации первокурсники еще больше «загоняют себя» в неуспешность, акцентируя внимание на собственных неудачах, замечают каждый промах, мучаются от переживания негативных эмоций.

Таким образом, в защитном поведении студентов педагогического вуза проявились «защита от обиды и ментальная агрессия» и «чувство вины — самоуничтожение — ментальная агрессия против себя», опосредуемые взаимоотношениями между обучающимися, что, несомненно, влияет на успешную адаптацию.

В результате была разработана программа по развитию саногенной рефлексии, с применением разнонаправленных методов, одним из которых явился аутопсихоанализ умственных автоматизмов, направленный на уменьшение отрицательных переживаний. В рамках курса по выбору «Саногенная рефлексия в регуляции эмоциональных состояний личности» учили студентов направления «Психолого-педагогическое образование» анализировать ситуацию и собственную реакцию на нее, прерывать действие неадекватных, но привычных стереотипных программ поведения, осознавать их неэффективность и способствовать формированию нового, оптимального для данной ситуации поведения (Ю. М. Орлов, С. Н. Морозюк) [11; 16]. В условиях социально-психологического тренинга с применением методов рестимуляции старались отработать умения применения субъектом психологических защит, способствующих сохранению собственного «Я», положительного отношения к себе и сохранению бесконфликтных взаимоотношений. С помощью методов активизации рефлексии (создание специальных ситуаций, применение метафор, медитативных практик, специальных упражнений для развития навыков саногенной рефлексии), ведения специального дневника будущие педагоги постепенно осваивали приемы саногенного (позитивного) мышления.

Программа по развитию саногенной рефлексии включала решения, способствующие применению при необходимости аутопсихоанализа эмоций, тренировке умения отслеживать и осознавать эмоциональные состояния и переживания, преобладающие в данный момент, а также умения «остановиться», чтобы не довести ситуацию до крайности, не испортить отношения с окружающими, а понять, что происходит, какие чувства появились, как они проявляются во внешнем поведении, особенно по отношению к близким людям. Ведь многие эмоции и чувства возникают как результат наших мыслительных операций, умозаключений, а не реально существующих особенностей ситуации, поэтому не позволяют адекватно смотреть на происходящее вокруг и провоцируют

конфликтные ситуации. Особенно подобная схема мешает профессиональной деятельности педагога, а также личной жизни, портит взаимоотношения в семье, оставляя педагога «сапожником без сапог», то есть умеющим сдержанно общаться с обучающимися, их родителями, коллегами и становящимся абсолютным демоном со своими близкими.

Таким образом, тренировка именно саногенной рефлексии позволяет развивать лучшие личностные качества (спокойствие, уверенность, надежность и др.), а также способность мыслить рационально, адекватно ситуации и уметь «идти на шаг впереди» собственных эмоций, чтобы контролировать и трансформировать их. А значит, в профессиональной деятельности саногенная рефлексия поможет педагогам вставать на место обучающихся, их родителей, с пониманием относиться к происходящему, контролировать эмоции, избегать эмоционального выгорания.

The article presents an analysis of the relationship between acceptance of others, self-acceptance as indicators of adaptation with indicators of defensive reflection in 1st year students of the direction "Psychological and pedagogical education". It is shown that the protective reflection of students — future teachers is associated with acceptance of others and self-acceptance. Most often, freshmen show a sense of failure and rationalization by circumstances. It is determined that the development of sanogenic reflection has an impact on the indicators of adaptation of students in the educational environment of the university.

Keywords: reflection, sanogenic reflection, protective reflection, adaptation, acceptance, self-acceptance, learners.

Список литературы

1. Адамян Л. И. Связь саногенной рефлексии с показателями психологической устойчивости личности / Л. И. Адамян // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 3. — С. 73–76.

Adamyan L. I. Svyaz' sanogennoi refleksii s pokazatelyami psikhologicheskoi ustoichivosti lichnosti / L. I. Adamyan // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. — 2012. — № 3. — S. 73–76.

2. Амагзаева А. В. Саногенная рефлексия как условие профессионального самообразования педагогов дошкольной организации / А. В. Амагзаева // Научные исследования и современное образование : сб. матер. IX Междунар. науч.-практ. конф / редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. — [Б. м.] : [б. и.], 2019. — С. 21–22.

Amagzaeva A. V. Sanogennaya refleksiya kak uslovie professional'nogo samoobrazovaniya pedagogov doshkol'noi organizatsii / A. V. Amagzaeva // Nauchnye issledovaniya i sovremennoe obrazovanie : sb. mater. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf / redkollegiya: O. N. Shirokov [i dr.]. — [B. m.] : [b. i.], 2019. — S. 21–22.

3. Арцимович И. В. Саногенная рефлексия как фактор развития личности / И. В. Арцимович // Образование и саморазвитие. — 2011. — № 2 (24). — С. 14–19.

Artsimovich I. V. Sanogennaya refleksiya kak faktor razvitiya lichnosti / I. V. Artsimovich // Obrazovanie i samorazvitie. — 2011. — № 2 (24). — S. 14–19.

4. Бакшаева Н. А. Оздоровление стиля управления поведением методом саногенной рефлексии / Н. А. Бакшаева // Консультативная психология и неклиническая психотерапия: транстеоретическая модель : матер. III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — [Б. м.] : [б. и.], 2019. — С. 137–144.

Bakshaeva N. A. Ozdorovlenie stilya upravleniya povedeniem metodom sanogennoi refleksii / N. A. Bakshaeva // Konsul'tativnaya psikhologiya i neklinicheskaya psikhoterapiya: transteoreticheskaya model' : mater. III Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. — [B. m.] : [b. i.], 2019. — S. 137–144.

5. *Бахшаева Н. А. Саногенное мышление как инструмент управления поведением в стрессовых ситуациях / Н. А. Бахшаева // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований : сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. В 2 т. / отв. ред. О. И. Кабалина. — [Б. м.] : [б. и.], 2019. — С. 133–139.*

Bakshaeva N. A. Sanogennoe myshlenie kak instrument upravleniya povedeniem v stressovykh situatsiyakh / N. A. Bakshaeva // Aktual'nye problemy teorii i praktiki psikhologicheskikh, psikhologo-pedagogicheskikh i lingvodidakticheskikh issledovaniy : sb. mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. V 2 t. / отв. ред. О. И. Кабалина. — [B. m.] : [b. i.], 2019. — S. 133–139.

6. *Гройсман А. Л. Личность, творчество, регуляция состояний / А. Л. Гройсман. — Москва : [б. и.], 1998. — 436 с.*

Groisman A. L. Lichnost', tvorchestvo, regulyatsiya sostoyanii / A. L. Groisman. — Moskva : [b. i.], 1998. — 436 s.

7. *Кананчук Л. А. Саногенная рефлексия в теории и практике подготовки специалистов / Л. А. Кананчук, Т. О. СмOLEVA // Наука и образование: современные тренды. — 2014. — № 1 (3). — С. 92–104.*

Kananchuk L. A. Sanogennaya refleksiya v teorii i praktike podgotovki spetsialistov / L. A. Kananchuk, T. O. Smoleva // Nauka i obrazovanie: sovremennyye trendy. — 2014. — № 1 (3). — S. 92–104.

8. *Кананчук Л. А. Адаптация студентов в полиэтнической среде вуза : монография / Л. А. Кананчук. — Иркутск : ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2013. — 161 с.*

Kananchuk L. A. Adaptatsiya studentov v polietnicheskoi srede vuza : monografiya / L. A. Kananchuk. — Irkutsk : FGBOU VPO «VSGAO», 2013. — 161 s.

9. *Кузнецова Е. С. Саногенное мышление как фактор психологического благополучия студентов в полиэтнической образовательной среде / Е. С. Кузнецова, С. Н. Морозюк // II Всемирный конгресс в реальном и виртуальном пространстве «Восток-запад: пересечения культур» (Япония, Киото, Университет Киото, Санге, 2019 г.). — Киото : Tanaka Print, 2019. — Т. 2. — С. 527–532.*

Kuznetsova E. S. Sanogennoe myshlenie kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov v polietnicheskoi obrazovatel'noi srede / E. S. Kuznetsova, S. N. Morozuk // II Vsemirnyi kongress v real'nom i virtual'nom prostranstve «Vostok-zapad: peresecheniya kul'tur» (Yaponiya, Kioto, Universitet Kioto, Sange, 2019 g.). — Kioto : Tanaka Print, 2019. — T. 2. — С. 527–532.

10. *Кукса А. А. Особенности саногенной рефлексии будущих специальных психологов / А. А. Кукса, А. А. Бехтер // Психология профессиональной деятельности: проблемы, содержание, ресурсы : сб. науч. тр. / под ред. Е. Н. Ткач. — [Б. м.] : [б. и.], 2019. — С. 272–277.*

Kuksa A. A. Osobennosti sanogennoi refleksii budushchikh spetsial'nykh psikhologov / A. A. Kuksa, A. A. Bekhter // Psikhologiya professional'noi deyatel'nosti: problemy, sodержание, resursy : sb. nauch. tr. / pod red. E. N. Tkach. — [B. m.] : [b. i.], 2019. — S. 272–277.

11. *Морозюк С. Н. 10 шагов исцеления от обиды: практикум по развитию саногенного мышления / С. Н. Морозюк, Ю. В. Морозюк. — Москва : Прометей, 2013. — 134 с.*

Morozuk S. N. 10 shagov itseleniya ot obidy: praktikum po razvitiyu sanogenного myshleniya / S. N. Morozuk, Yu. V. Morozuk. — Moskva : Prometei, 2013. — 134 s.

12. Морозюк С. Н. Проблема развития рефлексии в профессиональной подготовке педагогов / С. Н. Морозюк, Д. И. Гасанова // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии : матер. межвузовской конф. (с междунар. участием). — [Б. м.] : [б. и.], 2019. — С. 17–24.

Morozyuk S. N. Problema razvitiya refleksii v professional'noi podgotovke pedagogov / S. N. Morozyuk, D. I. Gasanova // Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka budushchikh uchitelei: istoriya, metodologiya i tekhnologii : mater. mezhvuzovskoi konf. (s mezhdunar. uchastiem). — [B. m.] : [b. i.], 2019. — S. 17–24.

13. Морозюк С. Н. Психология личности. Психология характера : учеб. пособие для вузов [Электронный ресурс] / С. Н. Морозюк. — Москва : Юрайт, 2024. — 217 с. — ISBN 978-5-534-06609-8. — URL: <https://urait.ru/bcode/540621> (дата обращения: 19.04.2024).

Morozyuk S. N. Psikhologiya lichnosti. Psikhologiya kharaktera : ucheb. posobie dlya vuzov [Elektronnyi resurs] / S. N. Morozyuk. — Moskva : Yurait, 2024. — 217 s. — ISBN 978-5-534-06609-8. — URL: <https://urait.ru/bcode/540621> (data obrashcheniya: 19.04.2024).

14. Морозюк С. Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности / С. Н. Морозюк. — Москва : Изд-во Штыкова М. А., 2000. — С. 264.

Morozyuk S. N. Sanogennaya refleksiya, aktsentuatsii kharaktera i effektivnost' uchebnoi deyatel'nosti / S. N. Morozyuk. — Moskva : Izd-vo Shtykova M. A., 2000. — S. 264.

15. Морозюк С. Н. Саногенная рефлексия как фактор жизнеспособности личности / С. Н. Морозюк, И. А. Горбенко, Д. И. Гасанова // Психология жизнеспособности личности: научные подходы, современная практика и перспективы исследований : матер. методологического семинара / отв. ред. Е. Ю. Бекасова. — Москва : [б. и.], 2021. — С. 40–53.

Morozyuk S. N. Sanogennaya refleksiya kak faktor zhiznesposobnosti lichnosti / S. N. Morozyuk, I. A. Gorbenko, D. I. Gasanova // Psikhologiya zhiznesposobnosti lichnosti: nauchnye podkhody, sovremennaya praktika i perspektivy issledovaniy : mater. metodologicheskogo seminar / otv. red. E. Yu. Bekasova. — Moskva : [b. i.], 2021. — S. 40–53.

16. Морозюк Ю. В. Методика обучения саногенной рефлексии в организациях / Ю. В. Морозюк, С. Н. Морозюк // Экономика и управление: проблемы, решения. — 2017. — Т. 1, № 4. — С. 175–179.

Morozyuk Yu. V. Metodika obucheniya sanogennoi refleksii v organizatsiyakh / Yu. V. Morozyuk, S. N. Morozyuk // Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya. — 2017. — T. 1, № 4. — S. 175–179.

17. Муратова Д. Я. Психологические подходы к пониманию феномена саногенной рефлексии / Д. Я. Муратова // Энигма. — 2020. — № 22-1. — С. 263–266.

Muratova D. Ya. Psikhologicheskie podkhody k ponimaniyu fenomena sanogennoi refleksii / D. Ya. Muratova // Enigma. — 2020. — № 22-1. — S. 263–266.

18. Орлов Ю. М. Обида. Вина / Ю. М. Орлов ; сост. А. В. Ребенек. — Москва : Слайдинг, 2004. — 96 с. — (Исцеление размышлением ; кн. 1). — ISBN 5-900736-19-9.

Orlov Yu. M. Obida. Vina / Yu. M. Orlov ; sost. A. V. Rebenok. — Moskva : Slaiding, 2004. — 96 s. — (Istselenie razmyshleniem ; kn. 1). — ISBN 5-900736-19-9.

19. Орлов Ю. М. Саногенное (оздоравливающее) мышление / Ю. М. Орлов. — Москва : Слайдинг, 2006. — 96 с.

Orlov Yu. M. Sanogennoe (ozdoravlivayushchee) myshlenie / Yu. M. Orlov. — Moskva : Slaiding, 2006. — 96 s.

20. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. — 2004. — № 1. — С. 43–56.

Osnitskii A. K. Opredelenie kharakteristik sotsial'noi adaptatsii / A. K. Osnitskii // Psikhologiya i shkola. — 2004. — № 1. — S. 43–56.

21. Рефлексия и саногенное мышление в эмоциональной компетентности педагога / С. М. Мальцева, А. А. Куликова, Д. С. Трунина, В. В. Николаева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2021. — Т. 10, № 3 (36). — С. 194–196.

Refleksiya i sanogennoe myshlenie v emotsional'noi kompetentnosti pedagoga / S. M. Mal'tseva, A. A. Kulikova, D. S. Trunina, V. V. Nikolaeva // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. — 2021. — T. 10, № 3 (36). — S. 194–196.

22. Смолева Т. О. Развитие рефлексии студентов в процессе профессиональной подготовки : монография / Т. О. Смолева, Л. А. Кананчук, Н. В. Павлюченкова. — Иркутск : Аспринт, 2016. — 132 с.

Smoleva T. O. Razvitie refleksii studentov v protsesse professional'noi podgotovki : monografiya / T. O. Smoleva, L. A. Kananchuk, N. V. Pavlyuchenkova. — Irkutsk : Asprint, 2016. — 132 s.

23. Сороковикова И. В. Саногенная рефлексия как средство повышения этнокультурной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений / И. В. Сороковикова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2016. — Т. 5, № 4 (16). — С. 412–417.

Sorokovikova I. V. Sanogennaya refleksiya kak sredstvo povysheniya etnokul'turnoi kompetentnosti pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii / I. V. Sorokovikova // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. — 2016. — T. 5, № 4 (16). — S. 412–417.

24. Харабарова А. С. Саногенная рефлексия как условие личностного самообразования педагогов дошкольного образования / А. С. Харабарова // Дошкольное и начальное общее образование: стратегия развития в современных условиях : матер. Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. — [Б. м.] : [б. и.], 2018. — С. 105–107.

Kharabarova A. S. Sanogennaya refleksiya kak uslovie lichnostnogo samoobrazovaniya pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya / A. S. Kharabarova // Doshkol'noe i nachal'noe obshchee obrazovanie: strategiya razvitiya v sovremennykh usloviyakh : mater. Vseros. s mezh-dunar. uchastiem nauch.-prakt. conf. — [B. m.] : [b. i.], 2018. — S. 105–107.

С. С. Канавина

медицинский психолог ОГБУЗ «Иркутская городская
больница № 6». ORCID: 0009-0009-4428-6251

Конструктивная рефлексия: риски самоанализа психологов-консультантов

S. S. Kanavina

Medical Psychologist of the Irkutsk City Hospital No. 6.
ORCID: 0009-0009-4428-6251

Constructive Reflection: the Risks of Introspection of Psychological Consultants

В статье рассмотрено понятие «рефлексия» как пришедший в психологию философский метод познания. Поставлен вопрос о необходимости рассмотрения рефлексии на уровне метапроцесса. Представлены результаты исследования отношения психологов-консультантов из разных городов к необходимости в обучении и уровня сформированности у них ряда когнитивных искажений. Сформированы выводы о наиболее распространенных когнитивных ошибках, и схематично зарисованы пути их коррекции с выходом на конструктивную рефлексия.

Ключевые слова: рефлексия, знание, когнитивные искажения.

Деконструирование имеющегося знания задает вектор процесса рефлексии. Данное заявление отражает развитие рефлексии от метода философии, ориентированного на осмысление человеком своих мыслей, действий и их влияния на мир (Аристотель, Сократ, Дж. Локк и др.), до психологического термина, обозначающего способность человека выводить себя за пределы процесса жизни и занимать позицию вне ее для того, чтобы иметь возможность размышлять о ней [15]. Необходимо понимать, что переход от «метода» к «понятию» не является вульгаризированным упрощением, а являет собой сжатое отражение эволюционного развития рефлексии, получившей особое развитие уже не в русле философии, а в психологической науке.

Данный тезис апостериорно выводится из противопоставления философских позиций психологическим. Наиболее яркой, если говорить о рефлексии, является позиция А. Шопенгауэра, категоризировавшего закрытый статус имманентности. В данном случае речь идет об отсутствии новой информации, отражающей характер внутренней связи качеств объекта с самим объектом, т. е. о невозможности привнести новые знания в рефлексивные действия [2]. Философски представлялось невозможным присоединение приставки «мета» к любым процессам, отражающим самоанализ личности, к которым относится не только рефлексия,

но и интроспекция, в силу ограниченности данных процессов самими собой — до формирования кантианской точки зрения, постулирующей необходимость существования трансцендентальной рефлексии [12].

Психологически данное присоединение является более чем возможным, поскольку оно апеллирует к самому феномену познания, которое может быть опосредовано самим собой с целью снижения количества погрешностей в процессе усвоения, формирования или трансформации знания на уровне как отдельно взятой личности, так и социальных групп [10]. Термин «метапознание» отражает алгоритм включения рефлексии для изучения своего мышления и его особенностей, т. е. позволяет говорить о рефлексии как о сквозном процессе, включенном одновременно на нескольких уровнях:

- 1) познание личностью самой себя, окружающего мира (а также включенных в него субъектов) и своего места в нем;
- 2) познание личностью самой себя в контексте ситуаций, ретроспективных воззрений и прогностических вариантов;
- 3) познание личностью собственных эмоциональных, интеллектуальных и мотивационных компонентов.

Каждый из этих уровней реализует основную функцию рефлексии — критический анализ приобретенного личностью знания, чего не может быть априорно достаточным для его наделения личностным смыслом, который маркирует своим наличием успешность процесса рефлексии [11]. Однако вести разговор о качественной рефлексии невозможно в отсутствии симультанности реализации творческой функции — позитивной разработки личностных ценностей и горизонтов деятельности на основании усвоенного знания [15]. Совпадение осознаваемых ориентиров с бессознательными мотивами детерминирует личностное благополучие [19], что в конечном итоге возвращает нас к приставке «мета» в отношении рефлексии: она не может быть ориентирована только на внешний мир, ее всегда должна обособлять направленность на саму себя с целью выявления и разрушения артефактов мышления.

К числу данных артефактов, в первую очередь, необходимо относить неизбежно обуславливающие мышление когнитивные искажения, формируемые в ходе становления личности [9]. Их характер и степень выраженности, безусловно, находят свое отражение в профессиональной деятельности данной личности.

Композиционно наличие когнитивных искажений детерминирует степень выраженности неконструктивности рефлексии, экспоненциально увеличивая количество фиксированных, или ригидных, когнитивных и поведенческих паттернов. Функциональный застой имплицитно моделирует стагнационные процессы, развертывающиеся в бу-

душем личности, чему препятствует развитие навыков конструктивной рефлексии, ориентированной не только на устранение когнитивных искажений, но и на более качественное самопознание субъекта, в которое, в частности, входит изучение методов самопознания с дальнейшим их совершенствованием [8].

Таким образом, говоря о конструктивной рефлексии, в данной статье мы акцентируем внимание на ее значимости как опосредующей практически все аспекты психической деятельности личности и на необходимости работы с ее артефактами, в частности, при рассмотрении профессии психолога-консультанта.

Наличие рефлексивных навыков протектирует динамику самопознания и самопонимания личности [16], однако имеет тенденцию к созданию иллюзии саморазвития. Факты, наличествующие в субъективной реальности, должны коррелировать с фактами, существующими в реальной объективной, что, безусловно, детерминируется волевыми качествами личности, особенно в случаях анализа профессиональной сферы.

Созидание профессиональных достижений должно быть уравновешено систематическим разбором совершенных ошибок, в частности опосредованных вышеупомянутыми когнитивными искажениями, которые являются по своей природе систематическими ошибками мышления [9], т. е. ошибками, повторяющимися на регулярной основе и, с высокой степенью вероятности, не поддающимися осмыслению для дальнейшего выстраивания системы рефлексивного знания [4].

Конструктивность любого вида знания определяется вне зависимости от его относительности или абсолютности, она задается многими факторами, из числа которых нас интересуют его рефлексивные характеристики, отражающие предпосылки, пути познания и качество полученного результата [11]. Включение в логику данного движения научной мысли термина «когнитивные искажения» является неизбежным, в частности, за счет формирования внутреннего диссонанса между объективной и субъективной реальностью [18] и доминирующей неготовностью личности вносить изменения в сложившуюся систему убеждений [20].

Таким образом, мы должны признавать, что подверженность когнитивным искажениям напрямую коррелирует с нашей продуктивностью, исходя из чего психологам-консультантам необходимо регулярно подвергать свою профессиональную деятельность самоанализу. В частности, навык рефлексии является критически значимым для прошедших первичную профессионализацию специалистов, занимающихся консультированием на протяжении 5–10 лет. Сформировавшаяся в ходе консультирования приверженность определенной модальности априор-

но создает определенные профессиональные границы, препятствующие формированию более объемного и объективного суждения относительно реальности, в которой проживает клиент.

Практически значимой также является дифференциация профессиональной и личной Я-концепции практикующих психологов, что обуславливает наличие необходимого уровня отстраненности специалиста от личных убеждений, взглядов, жизненных ценностей и мотивации, которые могут быть деструктивными для личности клиента [7].

Вышеозвученное касается, безусловно, в первую очередь профессиональной адаптации к профессии на субъективном уровне в зависимости от ряда внешних и внутренних факторов, сопровождающих профессионализацию: личностных особенностей, кризисов и этапов профессионального становления (в частности, данный аспект касается лиц, сменивших род трудовой деятельности), принятия-непринятия себя как профессионала [14].

Апостериори значимым является конструктивный анализ приобретаемого знания с симультанно протекающим формированием ценностей, значимых для личности как профессионала, что подводит к необходимости своевременного распознавания ошибок мышления. Не только переживания клиентов, но и особенности контакта в диаде «клиент-психолог» зачастую зависят от неточностей в употреблении слов и выбора не соответствующих контексту ситуации интонации, пауз, темпа речи, смысловых акцентов и порядка слов в предложениях [6].

Принятые в языке и культуре коннотации создают дополнительные барьеры, затрудняющие для психолога возможность занять метапозицию, с которой рекомендовано взаимодействие с клиентом.

Ряд представленных выше наблюдений подводит к необходимости проведения исследования, отражающего конструктивность рефлексии практикующих психологов. Нами был разработан дизайн пилотажного исследования, которое ориентировано на выявление возможных проблем в проведении полномасштабного исследования и общей заинтересованности лиц, входящих в теоретически сформированные выборки, в данном вопросе [1].

Цель данного пилотажного исследования заключается в изучении когнитивных искажений, сопровождающих деятельность психологов-консультантов.

Задачи исследования включают в себя:

1. Сбор информации о профессиональном становлении и развитии респондентов, а также формата их профессиональной деятельности.
2. Диагностирование ключевых когнитивных искажений, влияющих на качество оказываемых психологических услуг.

3. Оценку заинтересованности респондентов в полученных результатах и их использовании в дальнейшей деятельности.

4. Формулирование предварительных выводов.

Необходимо сделать ремарку, что третья задача является латентной по своему выполнению, поскольку подразумевает активную позицию респондентов, участвующих в данном пилотажном исследовании.

В качестве гипотезы было выдвинуто следующее предположение: прошедшие первичную профессионализацию психологи-консультанты остаются подвержены определенным мыслительным установкам, обуславливающим формирование определенных когнитивных искажений, влияющих на профессиональную деятельность.

В рамках исследования была сформирована выборка из 20 активно консультирующих психологов, практикующих на территории Москвы (7 человек), Иркутска (7 человек) и Новосибирска (6 человек). Гендерные различия в данном исследовании не учитывались, в связи с однородностью выборки: в исследовании принимали участие только психологи женского пола. Каждый респондент совмещает частную практику с основной работой, что, как может показаться, создает определенную предвзятость, однако в действительности отбор психологов-консультантов, не оставивших старую работу, способствует выявлению ригидности их мышления и, как следствие, наиболее ярко проявляющихся когнитивных искажений.

Региональный разброс обусловлен образовательной спецификой регионов, каждый из которых предоставляет те или иные возможности повышения квалификации в онлайн- или офлайн-форматах, что было отражено в представленной ниже таблице 1, составленной по результатам первичного интервьюирования респондентов. В левом столбце таблицы отражены заданные вопросы, в последующих столбцах систематизированы ответы психологов-консультантов из различных регионов, позволяющие сделать первичные выводы о степени выраженности рефлексивных процессов, отражающихся в профессиональной деятельности. Психология, будучи активно развивающейся наукой, в частности на стыке с биологией, физиологией, социологией, философией и т. д., априорно требует от психологов-консультантов регулярного обновления научного фундамента, опосредующего их деятельность, что постулирует необходимость включенности в процесс непрерывного развития своих профессиональных знаний, умений и навыков.

Согласно полученным результатам, наиболее мотивированными в обучении являются психологи, консультирующие на территории Москвы, которые объективно обладают гораздо большими возможностями для посещения обучающих мероприятий, проводящихся в оф-

лайн-форматах ведущими специалистами в той или иной сфере психологического знания, в то время как более удаленные от столицы психологи-консультанты во многом являются ограниченными своими финансовыми возможностями, а также удаленностью от центральной части России, в которой сосредоточены наиболее сильные психологические школы и их ведущие представители. Подобные, не всегда преодолеваемые препоны в идеальной картине мира должны формировать более высокий запрос на прохождение обучения среди доступных вариантов, что, к сожалению, не соответствует реалиям данной выборки, демонстрирующей, согласно представленным в таблице 2 данным, менее высокую потребность в овладении знаниями и навыками в конкретных психотерапевтических методах. Данные результаты в ходе опроса были объяснены респондентами следующими причинами: ограниченными финансовыми возможностями, удаленностью региона проживания от проходящих в офлайн-формате обучающих мероприятий и отсутствием времени (частично в связи с разницей в часовых поясах). Также с большой вероятностью можно включить в список причин низкий уровень мотивации на достижение успеха, которая имеет тенденцию отражаться во внешней трансляции причин, объективно преодолеваемых. Однако вместе с тем значимость обучения как процесса по-прежнему сохраняется на высоком уровне, вне зависимости от места жительства респондентов, что, в совокупности с приверженностью к самообучению, создает позитивные тенденции.

Таблица 1

Результаты опроса о значимости образования в деятельности психолога-консультанта

Вопрос	Москва	Новосибирск	Иркутск
Возраст	31	27	30
Прохождение дополнительного обучения после завершения университетского образования	87 %	63 %	53 %
Готовность тратить финансовые средства на прохождение дополнительного обучения	84 %	67 %	48 %

Постановка вопроса о наличии запроса на обучение и специализацию не является случайной, поскольку именно через включение новых знаний в личную картину мира психолог-консультант не только расширяет свой профессиональный репертуар, но и приобретает новые, качественно более значимые, навыки рефлексии, к которым, с нашей точки зрения, более чем необходимо относить способность выявлять формируемые когнитивные искажения.

**Результаты опроса о значимости образования в деятельности
психолога-консультанта**

Вопрос	Москва	Новосибирск	Иркутск
Приобретение специализации в конкретном методе психотерапии	90 %	76 %	45 %
В онлайн-формате	76 %	60 %	84 %
В офлайн-формате	84 %	43 %	25 %
В формате самообучения	100 %	100 %	100 %

В частности, можно говорить о приверженности психологов-консультантов из удаленных от столицы регионов такому искажению, как предпочтение нулевого риска — стремление сохранять субъективно контролируемую, однако потенциально более вредоносную ситуацию на фоне потребности в элиминации менее вероятной вредоносной ситуации, не подвергающейся контролю. Здесь речь, в случае рассмотрения профессионализации, идет о выборе доступного, пусть не всегда качественного обучения, что неизбежно приводит к профессиональной деформации. Последняя также имеет тенденцию к возникновению и в случае отказа специалиста от повышения квалификации. Безусловно, здесь необходимо сделать ремарку, что данные утверждения в первую очередь касаются школьных психологов, внешний контроль над которыми со стороны администрации школы и родителей учеников ограничивает их профессиональное развитие, сужая до строго заданных направлений [13].

На данном этапе выстраивания логической цепочки необходимо проложить связь к вышеозначенным когнитивным искажениям, которым подвержен любой психолог, оказывающий консультационные услуги, в связи с формированием определенных стереотипов, сопровождающих профессиональную деятельность и нарушающих функциональность мышления, нивелируя творческое начало.

Следующим шагом нашего небольшого сравнительного исследования стало изучение наиболее распространенных среди психологов-консультантов когнитивных искажений, в связи с чем был использован Опросник когнитивных ошибок (СМQ). Несмотря на то что данный опросник напрямую связан с генезисом тревоги, в первую очередь мы рассматриваем его как надежный источник наиболее распространенных систематических ошибок. В отдаленной перспективе, при проведении более масштабного исследования, необходимо будет использовать ряд следующих опросников, в большинстве своем нуждающихся в адаптации для русскоязычных респондентов: Automatic Thoughts Questionnaire, ATQ (Hollon S. D., Kendall P. C., 1980); Cognitive Errors Questionnaire,

CEQ (Lefebvre M. F., 1981); Cognitive Mistakes Questionnaire, CMQ (Freeman A., DeWolf R., 1992); Cognitive Distortion Scale, CDS (Briere J., 2000); Inventory of Cognitive Distortions, ICD (Yurica C. L., 2002) [3].

В нижеприведенной таблице 3 можно ознакомиться с усредненными показателями по каждой выборке, отражающими уровень закреплённости когнитивных искажений в мышлении психологов-консультантов из различных регионов, а следовательно, влияющими на качество проводимой ими в отношении самих себя рефлексии.

Таблица 3

Результаты опросника когнитивных ошибок

Название шкалы	Москва	Новосибирск	Иркутск
Шкала когнитивных ошибок (общая)	82	93	104
Персонализация	2,1	2,2	3,2
Чтение мыслей	2,4	2,4	3,4
Упрямство	3,2	2,6	2,5
Морализация	1,6	2,8	3,4
Катастрофизация	1,2	2,4	2,8
Выученная беспомощность	1,8	2,3	3,2
Максимализм	2,2	2,7	2,9
Преувеличенная опасность	2,2	2,4	2,2
Гипернормативность	1,8	2,4	3,8

Наиболее значимыми, безусловно, представляются сравнительные результаты между специалистами г. Москвы и г. Иркутска, у которых наблюдаются различия в 1 и более баллов, в частности, по следующим когнитивным ошибкам:

- 1) персонализация;
- 2) чтение мыслей;
- 3) морализация;
- 4) катастрофизация;
- 5) выученная беспомощность.

Представленные ошибки наиболее свойственны психологам, работающим в г. Иркутске, что, как и упоминалось ранее, может быть связано с недостаточно высоким качеством обучения, сохранением привычного, выработанного на основном рабочем месте, алгоритма действий и т. д. Однако более подробно данные причины следует изучать с помощью валидизированных опросников, поскольку говорить о наличии у респондентов объективности в отношении себя не представляется возможным в силу наличия когнитивных ошибок.

Между психологами-консультантами г. Москвы и г. Новосибирска значимых различий, составляющих в разнице более 1 балла по усредненным показателям, выявлено не было, в то время как между специалистами, работающими в г. Новосибирске и г. Иркутске, были выявлены следующие различия:

- 1) персонализация;
- 2) чтение мыслей;
- 3) гипернормативность.

Таким образом, необходимо обратить внимание в первую очередь на выявленные между всеми тремя сравниваемыми группами когнитивные ошибки, повышающие риск внутреннего саботажа процесса конструктивной рефлексии. Наличие данных ошибок (и, вероятнее всего, длительность их сохранения) задает деструктивный вектор самоанализа, частично обесценивающий результаты дальнейшей профессиональной деятельности.

Ошибка персонализации тесно сопряжена с переживанием отвержения, подавления, унижения, отрицания профессионализма; она проявляется преимущественно в застревании на переживании и/или ожидании негативного отношения к себе как к личности или как к профессионалу, т. е., с одной стороны, открывает для психолога-консультанта новые горизонты развития, позволяя более критично взглянуть на свои методы работы и оценить их, в то же время фрустрируя его своим наличием и загоняя в состояние беспомощного фатализма.

Ошибка чтения мыслей напрямую связана с искажением процессов мышления: у таких психологов-консультантов имеется высокая тенденция к игнорированию причинно-следственных связей, обращение к интуитивно выведенным суждениям, а не к логически обоснованным, а также действия контрпереноса, т. е. наблюдается высокий уровень субъективности, зачастую основанный на экстраполируемом личном опыте.

Чем большее количество когнитивных ошибок выявляется в мышлении, тем ниже уровень личной активности личности [11], обеспечивающей развитие в профессиональной сфере, которая, будучи по своей природе принадлежащей к типу профессий «человек-человек», априорно требует от специалиста постоянной включенности в процесс профессионализации.

Таким образом, можно сделать выводы по данному пилотажному исследованию: поставленная нами гипотеза подтвердилась на региональном уровне, поскольку удаленность (в частности, обусловленная большой разницей во времени) от наиболее привлекательных — по качеству предлагаемого знания — организаций повышения квалификации может

способствовать закреплению мотивации на неудачу, сохранению ригидности установок и, как следствие, закреплению когнитивных искажений.

Также важно отметить, что сохранение официального места трудовой деятельности может влиять на те или иные мыслительные процессы, в частности на развитие контрфактуального мышления, которое, исходя из названия, противоречит фактам. Примерами в контексте выборки пилотажного исследования могут быть следующие суждения: «Если бы я решилась уволиться и начать свою практику год назад, то сейчас бы зарабатывала другие деньги», «Если бы я не тратила время на рабочие отчеты, то могла бы посвятить освободившиеся часы повышению своей квалификации», «Если бы я не испугалась, то взяла бы в работу того клиента и научилась бы в работе с ним многому» и т. д.

Положительной характеристикой контрфактуального мышления является способность личности мысленно манипулировать объектами своего мышления с целью сопоставления настоящего, прошлого и будущего, чтобы задать цели своей дальнейшей деятельности [17].

Большое влияние на решение контрфактуальных задач оказывают степени развитости перцептивных каналов и общая эрудированность личности [5].

И данный вопрос, согласно нашим выводам о сохранении определенных когнитивных ошибок — персонализация, чтение мыслей, гипернормативность — у психологов-консультантов, осуществляющих профессиональную деятельность в разных регионах, повторно обращает внимание на необходимость детализированного исследования конструктивности рефлексии, направленной на профессиональную деятельность, но уже в рамках полноценного исследования, предлагающего возможности по ее развитию для респондентов. Как уже было отмечено ранее, метапознание отражает алгоритм включения рефлексии для изучения своего мышления и его особенностей, а обращение к познанию с приставкой «мета» означает в контексте деятельности психолога профессионализацию, детерминирующую безоценочное принятие клиента и готовность к гибкой стратегии совместной работы.

Профессионализация, в свою очередь, детерминирована деконструированием имеющегося знания о себе как о профессионале, о своей профессиональной деятельности и ее результатах, что парадоксально влияет как на возникновение и закрепление когнитивных искажений, так и на их элиминацию, позволяя нам сделать предварительный вывод о необходимости формирования регулярного запроса на конструктивную рефлексию, которая априорно не может быть возможна без стороннего наблюдателя, к числу которых относится, в первую очередь, супервизор или преподаватель, а во вторую — потребитель профессиональных

услуг психолога-консультанта, т. е. его клиент, обладающий пресловутым запросом на конструктивную рефлексивную и ожидающий ее наличия у принимающего его специалиста, что ставит всех консультирующих психологов перед оценкой существующих рисков самоанализа: будет ли он сопровождаться формированием знания более высокого порядка, способствующего развитию психологу-консультанта? И следует ли формировать запрос на освоение психологами-консультантами метакогнитивных знаний для оценки и коррекции качества проводимой рефлексии, способной в своих результатах антиципировать качество проводимой с клиентом работы?

The article considers the concept of “reflection” as a philosophical method of cognition that has come to psychology. The question of the need to consider reflection at the level of the meta-process is raised. The results of the study of the attitude of psychologists-consultants from different cities to the need for training and the level of formation of a number of cognitive distortions in them are presented. Conclusions are formed about the most common cognitive errors and schematically sketched ways to correct them with access to constructive reflection.

Keywords: reflection, knowledge, cognitive distortions.

Список литературы

1. *Аверьянов Л. Я.* Социология: искусство задавать вопросы / Л. Я. Аверьянов. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — Москва : [б. и.], 1998. — 357 с.
Aver'yanov L. Ya. Sotsiologiya: iskusstvo zadavat' voprosy / L. Ya. Aver'yanov. — Izd. 2-е, pererab. i dop. — Moskva : [b. i.], 1998. — 357 s.
2. *Андреева И. С.* Артур Шопенгауэр: Жизнь и творчество / И. С. Андреева ; РАН, ИНИОН, Центр гуманист. науч.-информ. исслед., Отд. Философии ; Рос. гуманитар. науч. Фонд ; отв. ред. Л. В. Скворцов. — Москва : [б. и.], 2001. — 197 с.
Andreeva I. S. Artur Shopengauer: Zhizn' i tvorchestvo / I. S. Andreeva ; RAN, INION, Tsentrum gumanit. nauch.-inform. issled., Otd. filosofii ; Ros. gumanit. nauch. Fond ; otv. red. L. V. Skvortsov. — Moskva : [b. i.], 2001. — 197 s.
3. *Бобров А. Е.* Опросник когнитивных ошибок как инструмент оценки компонентов патологической тревоги / А. Е. Бобров, Е. В. Файзрахманова // Доктор.Ру. — 2017. — № 8 (137). — С. 59–65.
Bobrov A. E. Oprosnik kognitivnykh oshibok kak instrument otsenki komponentov patologicheskoi trevogi / A. E. Bobrov, E. V. Faizrakhmanova // Doktor.Ru. — 2017. — № 8 (137). — S. 59–65.
4. *Гигеренцер Г.* Понимать риски. Как выбирать правильный курс / Г. Гигеренцер. — Москва : КоЛибри ; Азбука-Аттикус, 2015. — 352 с.
Gigerentser G. Ponimat' riski. Kak vybirat' pravil'nyi kurs / G. Gigerentser. — Moskva : KoLibri ; Azbuka-Attikus, 2015. — 352 s.
5. *Глебкин В. В.* Решение контрфактуальных задач и ситуативное познание / В. В. Глебкин, А. Е. Ковтуненко, Е. А. Крысова // Культурно-историческая психология. — 2017. — Т. 13, № 2. — С. 41–49.
Glebkin V. V. Reshenie kontrfaktual'nykh zadach i situativnoe poznanie / V. V. Glebkin, A. E. Kovtunencko, E. A. Krysova // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2017. — T. 13, № 2. — S. 41–49.
6. *Граница А.* Тактики диспута. Когнитивно-поведенческий подход / А. Граница, А. Зепсен, Д. Ковпак. — Санкт-Петербург : Питер, 2024. — 400 с. : ил.

Granitsa A. Taktiki disputa. Kognitivno-povedencheskii podkhod / A. Granitsa, A. Zepsen, D. Kovpak. — Sankt-Peterburg : Piter, 2024. — 400 s. : il.

7. Граница между психологом-человеком и психологом-профессионалом: результаты опроса «Психологической газеты» [Электронный ресурс] / Т. Ю. Базаров, П. А. Балун, А. С. Губанова, О. И. Муляр // Психологическая газета. — 2–5 июня 2024. — URL: <https://www.psy.su/feed/12159/> (дата обращения: 28.04.2024).

Granitsa mezhdru psikhologom-chelovekom i psikhologom-professionalom: rezul'taty oprosa «Psikhologicheskoi gazety» [Elektronnyi resurs] / T. Yu. Bazarov, P. A. Balunov, A. S. Gubanova, O. I. Mulyar // Psikhologicheskaya gazeta. — 2–5 iyunya 2024. — URL: <https://www.psy.su/feed/12159/> (data obrashcheniya: 28.04.2024).

8. *Знаков В. В. Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие / В. В. Знаков // Методология и история психологии. — 2007. — Т. 2, вып. 3. — С. 65–74.*

Znakov V. V. Samosoznanie, samoponimanie i ponimayushchee sebya bytie / V. V. Znakov // Metodologiya i istoriya psikhologii. — 2007. — Т. 2, вып. 3. — С. 65–74.

9. *Канеман Д. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. — Харьков : Гуманитарный центр, 2005. — 632 с.*

Kaneman D. Prinyatie reshenii v neopredelennosti: Pravila i predubezhdeniya / D. Kaneman, P. Slovik, A. Tverski. — Khar'kov : Gumanitarnyi tsentr, 2005. — 632 s.

10. *Карпов А. В. Психология рефлексивных процессов / А. В. Карпов. — Москва : Институт психологии РАН, 2004. — 424 с.*

Karpov A. V. Psikhologiya refleksivnykh protsessov / A. V. Karpov. — Moskva : Institut psikhologii RAN, 2004. — 424 s.

11. *Каяшева О. В. Конструктивная личностная рефлексия как основа саморазвития человека [Электронный ресурс] / О. В. Каяшева // Вестник ГУУ. — 2015. — № 13. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivnaya-lichnostnaya-refleksiya-kak-osnova-samorazvitiya-cheloveka> (дата обращения: 11.04.2023).*

Kayasheva O. V. Konstruktivnaya lichnostnaya refleksiya kak osnova samorazvitiya cheloveka [Elektronnyi resurs] / O. V. Kayasheva // Vestnik GUU. — 2015. — № 13. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivnaya-lichnostnaya-refleksiya-kak-osnova-samorazvitiya-cheloveka> (data obrashcheniya: 11.04.2023).

12. *Ожиганова Г. В. Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию [Электронный ресурс] / Г. В. Ожиганова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социкинетика. — 2018. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-refleksivnost-i-vysshie-refleksivnye-sposobnosti-podhody-k-issledovaniyu> (дата обращения: 11.04.2023).*

Ozhiganova G. V. Refleksiya, refleksivnost' i vysshie refleksivnye sposobnosti: podkhody k issledovaniyu [Elektronnyi resurs] / G. V. Ozhiganova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. — 2018. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-refleksivnost-i-vysshie-refleksivnye-sposobnosti-podhody-k-issledovaniyu> (data obrashcheniya: 11.04.2023).

13. *Петрова В. Н. Профессиональные деформации и «Размывание» образа будущего у школьных психологов [Электронный ресурс] / В. Н. Петрова // Сибирский психологический журнал. — 2005. — № 22. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-deformatsii-i-razmyvanie-obraza-budushchego-u-shkolnyh-psihologov> (дата обращения: 10.04.2023).*

Petrova V. N. Professional'nye deformatsii i «Razmyvanie» obraza budushchego u shkol'nykh psikhologov [Elektronnyi resurs] / V. N. Petrova // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2005. — № 22. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-deformatsii-i-razmyvanie-obraza-budushchego-u-shkolnyh-psihologov> (data obrashcheniya: 10.04.2023).

14. Прокопьева Е. В. Профессиональная Я-концепция психологов (Начальные этапы профессионального становления) : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Прокопьева. — Ростов-на-Дону, 2000. — 224 с.

Prokop'eva E. V. Professional'naya Ya-kontseptsiya psikhologov (Nachal'nye etapy professional'nogo stanovleniya) : spetsial'nost' 19.00.05 «Sotsial'naya psikhologiya» : dis. ... kand. psikhol. nauk / E. V. Prokop'eva. — Rostov-na-Donu, 2000. — 224 s.

15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. — 720 с.

Rubinshtein C. L. Osnovy obshchei psikhologii / S. L. Rubinshtein. — Sankt-Peterburg : Piter Kom, 1999. — 720 s.

16. Семенов И. Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Проблемы рефлексии в научном познании. — Куйбышев : [б. и.], 1983. — С. 76–82.

Semenov I. N. Tipy i funktsii refleksii v nauchnom myshlenii / I. N. Semenov, S. Yu. Stepanov // Problemy refleksii v nauchnom poznanii. — Kuibyshev : [b. i.], 1983. — S. 76–82.

17. Хабиров И. Н. Контрфактуальное мышление: особенности, виды и концепции / И. Н. Хабиров // Наука — шаг в будущее : матер. Междунар. молодежной науч.-практ. конф. (Уфа, 22 декабря 2019 г.) / отв. ред. С. И. Галаяутдинова. — Уфа : Башкирский государственный университет, 2019. — С. 33–37.

Khabirov I. N. Kontrfaktual'noe myshlenie: osobennosti, vidy i kontseptsii / I. N. Khabirov // Nauka — shag v budushchee : mater. Mezhdunar. molodezhnoi nauch.-prakt. konf. (Ufa, 22 dekabrya 2019 g.) / otv. red. S. I. Galyautdinova. — Ufa : Bashkirskii gosudarstvennyi universitet, 2019. — S. 33–37.

18. Festinger L. A. Theory of Cognitive Dissonance / L. Festinger. — [Redwood] : Stanford University Press, 1962. — 291 p.

19. Schultheiss O. C. Referential processing and competence as determinants of congruence between implicit and explicit motives / O. C. Schultheiss, & A. Strasser // Handbook of self-knowledge / S. Vazire & T. D. Wilson (Eds.). — New York : Guilford, 2012. — P. 39–62.

20. Scott W. A. Cognitive complexity and cognitive flexibility / W. A. Scott // American Sociological Association. — 1962. — Vol. 25. — P. 405–414.

Е. В. Анасова

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0000-0002-3902-0768

Становление образа мира у курсантов военного вуза и студентов-гуманитариев

Е. V. Apasova

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy of the Moscow Psychological-social university. ORCID: 0000-0002-3902-0768

Formation of the Image of the World in Military Cadets and Humanities Students

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в военном и гуманитарном вузах. В исследовании приняли участие 40 юношей-курсантов и 40 юношей-студентов. Использована проективная методика «Образ мира», вариант эссе. Показано, что образ мира у юношей имеет различную эмоциональную окрашенность. Среди курсантов отсутствуют юноши с негативным отношением к миру; к окончанию вуза утрачивается амбивалентное отношение к миру. Отношение к миру студентов-гуманитариев сложно на протяжении всего периода обучения: около половины из них положительно относятся к миру, остальные — амбивалентно и отрицательно.

Ключевые слова: образ мира, положительное отношение, амбивалентное отношение, отрицательное отношение, юноши, военный вуз, гуманитарный вуз.

Образ мира (или «картина мира») является одним из субъективных аспектов взаимодействия человека с окружающей действительностью. Это психологическая реальность, возникающая в сложной системе отношений человека и мира. Как отмечал М. Хайдеггер, «картина мира, сущностно понятая, означает... не картину, изображающую мир, а мир, понятый в смысле такой картины» [19, с. 41–63].

Образ мира — не только субъективный, индивидуальный феномен. Он вписывается также в систему исторически складывающихся представлений о мироустройстве, которая присуща каждой культуре. Именно в рамках культуры формируется индивидуальное мировоззрение, начиная с подросткового возраста. В современном обществе, как считают психологи и философы, образ мира стал более неопределенным и вариативным, постепенно утрачивая свою внутрикультурную целостность, что связано с процессами глобализации и цифровизации. В нашей стране, начиная с 90-х годов XX века, ситуация осложняется также неоднородностью принятых ценностей, поляризацией взглядов на мир в различных социальных группах [1; 2; 8].

Каждый подросток, а затем взрослый человек создает свой субъективный, по сути, мир на основе собственных ценностей, переживания и осмысления значимых для него и относительно непротиворечивых событий и явлений. При этом образ мира в значительной степени сохраняет стабильную базовую часть, соответствующую основам культуры, к которой принадлежит человек, к которой добавляются компоненты, зависящие от индивидуального субъективного опыта. Определенные элементы образа мира оказываются сходными у представителей одного поколения, живущих в одних общих для них социально-экономических условиях, что облегчает процесс адаптации к реальности и повышает возможности поколения воздействовать на нее [3; 6; 12].

Индивидуальный субъективный образ мира способствует регуляции жизнедеятельности человека и оказывает влияние на становление и изменение его личности [4; 13; 16].

Процесс индивидуального конструирования образа мира (или «картины мира») предполагает субъектную активность человека. Чем больше индивидуальный образ мира включает элементов жизненного опыта субъекта, тем больше образ мира приближается к переживанию [11; 14]. Построение образа мира требует осмысленного, категориального восприятия. Восприятие мира проявляется в его пространственных характеристиках, во времени, а также в смысловом поле [4; 9; 17].

Современные представления о механизмах порождения смысловых образований включают в качестве центральной проблему контекста. Контексты открываются «в сознании, в картине мира или же в жизненной практике, бытии в мире» (Д. А. Леонтьев [11, с. 563]).

Что касается переживания, то опыт переживания ситуаций и отдельных элементов образа мира кристаллизуется в культурно-символических формах. С другой стороны, переживание как деятельность имеет свою индивидуально-типическую специфику при разных «жизненных мирах» (Ф. Е. Василюк [5]).

В образе мира отражено отношение человека к природе и искусственно созданной людьми среде; к другим людям и социальным группам; к духовному миру [7; 10; 18]. Причем «отношение человека к миру, к бытию и отношение человека к человеку рассматривается в их взаимозависимости и взаимообусловленности» (С. Л. Рубинштейн [15, с. 286]).

Организация и метод исследования

Выборка. В исследовании приняли участие юноши — курсанты военного вуза, обучающиеся на 1-м курсе (20 человек) и на 4-м курсе (20 человек); юноши — студенты гуманитарных вузов, обучающиеся на

1-м курсе (20 человек) и на 4-м курсе (20 человек). Группы курсантов и студентов были уравнены по возрасту и полу.

Метод. Использована проективная методика «Образ мира» (эссе).

Проективная методика «Образ мира» применяется в двух вариантах: как рисуночный тест [20] и как эссе — в вербальном плане. Для испытуемых юношеского возраста нами был выбран вариант эссе. Курсанты и студенты получали чистый лист бумаги с напечатанным заголовком: «Мир, в котором я живу». Объем текста и время написания не оговаривались и не ограничивались. В результате полученные тексты представляли собой как одно-три предложения, так и развернутые суждения, полностью занимающие полученный испытуемым лист.

При анализе полученного материала использовался экспертный метод. Экспертами (кандидатами психологических наук, специалистами в области психологии развития и психологии личности) производилась сортировка текстов по трем категориям: позитивный, амбивалентный и негативный образ мира. Характер образа мира определялся исходя из следующих установок:

- Позитивный образ мира — при явном акценте на положительные стороны жизни («Мир, в котором я живу, вполне меня устраивает... Мне есть чем заняться, вокруг меня много доброжелательных людей... Мир вокруг меня полон перспектив и надежд». «У меня есть главное — верные друзья и работа, хобби. Это очень интересно». «Мир, в котором я живу, в первую очередь — прекрасен, но и несовершенен... В любом случае мир надо познавать и получать от этого удовольствие»).

Позитивность образа мира констатируется при различных субъективных позициях:

- позиции активно включенного в жизнь человека («...Я считаю, мой мир добр и прекрасен. И в нем горит огонь, которым я могу поделиться». «Любимая семья, родственники, работа. Друзья, которые никогда не бросят в беде. Здоровье, занятия спортом. Карьерный рост. Самосовершенствование»);
- созерцательной позиции, то есть позиции наблюдателя, отмечающего разные аспекты жизни, но принимающего их («В этом мире всегда идет дождь. Кто-то воспринимает его как плач небес по нам и нашим деяниям. Кто-то — как вечный и благодатный поток очищения, дарующий “завтра” и хлеб насущный. Я же наблюдаю за всем этим... Живешь с виной. Заново. А потом снова ливень — и освобождение. Как-то так... Он просто есть — мир, в котором я живу...»).

- Негативный образ мира — при подчеркивании отрицательных сторон жизни («Мир полон опасности и подвоха. Каждый готов предать, сдать и обмануть. Нет уважения». «Мир, который полон равнодушия,

злобы, неуважения и тревоги». «...Много дырок в законах, коррупция. Повсюду несправедливость. Еще много обмана кругом. Сложно добиться успехов, даже если ты одаренный человек». «...Варюсь в огромном скучном котле, полном дерьма, залакированного под шоколадку... Мир, в котором я живу, — скучен до безобразия, это мир, в котором нет деления на черное и белое, лишь оттенки серого. Плотские удовольствия и псевдоинтеллектуальность — вот две главные составляющие...»).

- Амбивалентный образ мира:

- при сочетании позитивных и негативных характеристик, практически равноценных по количеству и эмоциональной окрашенности («Мир сложен, но интересен. Он завораживает. Но и жесток, несправедлив. Однако в нем есть и всегда будет место для добра». «Я живу в несправедливом мире, полном алчных и бесчестных людей. Тем не менее в этой гуще смрада есть и настоящие, их надо видеть»);
- при констатации неопределенности, неясной динамики («Мир, в котором я живу, нестабилен, непостоянен, постоянно меняется». Мир «в тумане»).

Помимо качественного анализа полученного материала, использовались сопоставление данных о представленности разных типов образа мира в группах курсантов и студентов (процентное соотношение) и определение статистической значимости различий между группами (критерий U Манна — Уитни).

Результаты исследования

Характер образа мира у курсантов и студентов, обучающихся на 1-м курсе

Для курсантов, поступивших на 1-й курс военного вуза, характерно положительное отношение к миру. Лишь у 10 % первокурсников отношение к миру амбивалентно (рис. 1). Если положительным отношением к миру обладает подавляющее большинство курсантов — 90 %, то в гуманитарном вузе — только половина студентов, 50 %. 30 % (треть) студентов имеют амбивалентный, т. е. противоречивый образ мира, которому свойственна и позитивная, и негативная эмоциональная окрашенность. Кроме того, 20 % студентов ориентированы на исключительно негативные стороны окружающего мира и жизни.

При использовании критерия U Манна — Уитни установлена статистическая значимость различий между группами курсантов и студентов по типам отношения к миру ($p \leq 0,05$).

Образ мира, сложившийся к юношескому возрасту, отражает общие установки курсантов и студентов по отношению к жизни. И в

плане отношения к жизни, в том числе будущей профессиональной деятельности и перспективам в целом, курсанты имеют **большие** преимущества, по сравнению со студентами. Студентам гуманитарных вузов присуще сложное, в целом неоднозначное отношение к миру, что, вероятно, может быть следствием и их высокой критичности и склонности к анализу, и высокой тревожности, связанной с неопределенностью своего будущего.

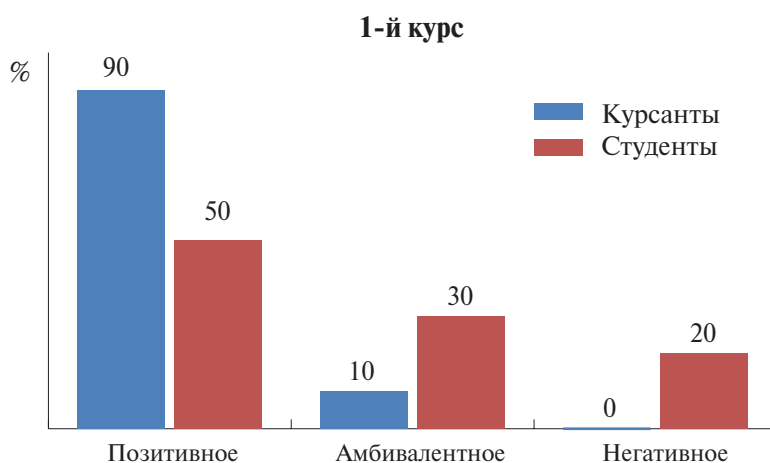


Рис. 1. Отношение к миру курсантов и студентов первокурсников

Характер образа мира у курсантов и студентов, обучающихся на 4-м курсе

На 4-м курсе все курсанты имеют положительный образ мира (рис. 2). В конце обучения в военном вузе отсутствует не только отрицательное, но и амбивалентное отношение к миру. Более сложное отношение наблюдается у студентов 4-го курса в гуманитарных вузах. Здесь нет единого типа отношения к миру: в этом плане студенты различаются, занимая различные позиции. Треть из них, 30 %, имеет амбивалентное отношение, 15 % — отрицательное.

Установлены статистически значимые различия между группами курсантов и студентов, на высоком уровне значимости ($p \leq 0,01$).

Положительный образ мира, характерный для курсантов, обучающихся на 4-м курсе, видимо, в значительной мере является результатом системы обучения и воспитания в военном вузе, имеющей военно-патриотическую направленность, и должен сыграть позитивную роль в дальнейшем, при включении в трудную, рискованную и крайне ответственную профессиональную деятельность. Студенты-гуманитарии в

период окончания вуза ориентируются на гораздо более спокойную, не экстремальную профессиональную деятельность, но проявляют больший скептицизм.

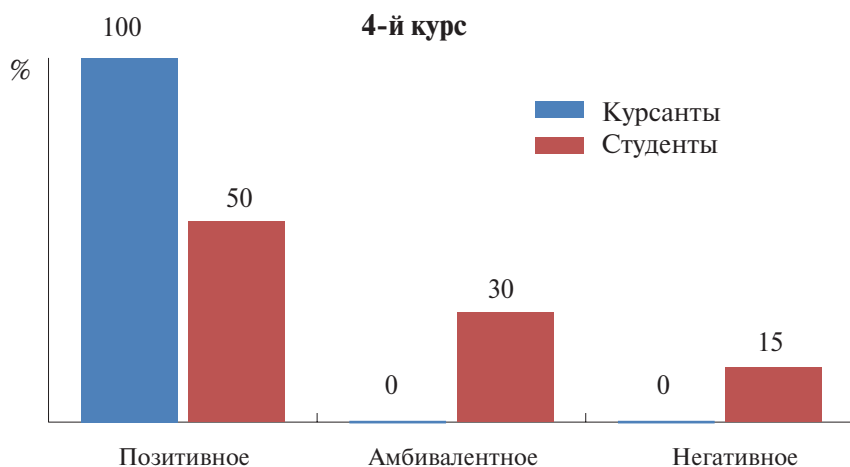


Рис. 2. Отношение к миру курсантов и студентов четвертого курса

Сравнение выраженности типов отношения к миру у курсантов и студентов

Большинство (90 %) курсантов, начинающих обучение в военном вузе, имеют положительный образ мира. Он сохраняется на протяжении обучения, и к 4-му курсу не остается юношей с амбивалентным отношением к миру. Можно предположить, что те личностные особенности, которые отличают курсантов от их сверстников, сделавших другой профессиональный выбор, развиваются на протяжении обучения в военном вузе. Динамику изменения характера образа мира следует проследить в лонгитюдном исследовании.

В поддержании положительных установок по отношению к окружающему миру, ориентации на положительные стороны жизни, очевидно, значимую роль играет система обучения и воспитания, имеющаяся в военном вузе. Вероятно, положительное отношение к миру является для представителей военных профессий профессионально важным качеством личности.

Значимых изменений в выраженности типов отношения к миру у студентов, обучающихся в гуманитарных вузах, не наблюдается. Положительное отношение на 1-м и 4-м курсах (50 % и 55 %) и негативное отношение (20 % и 15 %) сопоставимы, амбивалентное отношение сохраняется у трети студентов (30 % и 30 %).

Выводы

1. В студенческой среде представлены все три типа отношения к миру: положительное, амбивалентное и отрицательное. При этом у юношей-курсантов образ мира имеет более выраженные позитивные характеристики, чем у их сверстников юношей-студентов.

2. При завершении обучения, по сравнению с первым годом, положительная тенденция в развитии образа мира прослеживается в военном вузе, что свидетельствует о целенаправленной педагогической работе, проводимой в этом образовательном учреждении. В гуманитарном вузе образ мира является сложным на протяжении всех лет обучения.

The article presents the results of an empirical study conducted in a military and humanitarian higher education institution. The study involved 40 young male cadets and 40 young male students. The projective technique "Image of the World", a variant of the essay was used. It is shown that the image of the world in young men has different emotional coloring. Among cadets there are no young men with a negative attitude to the world; by the end of the university ambivalent attitude to the world is lost. The attitude to the world of humanities students is complex throughout the entire period of study: about half of them have a positive attitude to the world, the rest have ambivalent and negative attitudes to the world.

Keywords: image of the world, positive attitude, ambivalent attitude, negative attitude, young men, military university, humanitarian university.

Список литературы

1. Альперович В. Д. Представления личности о других людях в связи с ее «образом мира» и «картиной мира» / В. Д. Альперович // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. — 2020. — Т. 20, № 3 (51). — С. 334–346.

Al'perovich V. D. Predstavleniya lichnosti o drugikh lyudyakh v svyazi s ee «obrazom mira» i «kartinoi mira» / V. D. Al'perovich // Gumanitarii: aktual'nye problemy gumanitarnoi nauki i obrazovaniya. — 2020. — T. 20, № 3 (51). — S. 334–346.

2. Апасова Е. В. Офицеры спецназа: личностный рост и этапы профессионализации : монография / Е. В. Апасова. — Москва : Академический проект, 2017. — 170 с.

Apasova E. V. Ofitsery spetsnaz: lichnostnyi rost i etapy professionalizatsii : monografiya / E. V. Apasova. — Moskva : Akademicheskii projekt, 2017. — 170 s.

3. Богдановская И. М. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков [Электронный ресурс] / И. М. Богдановская, Г. Ю. Иконникова, Н. Н. Королева // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2015. — Т. 7, № 1. — С. 1–11. — DOI: 10.17759/psyedu.2015070101

Bogdanovskaya I. M. Rol' sovremennoi informatsionno-kommunikativnoi sredy v formirovani i identichnosti i obraza mira sovremennykh podrostkov [Elektronnyi resurs] / I. M. Bogdanovskaya, G. Yu. Ikonnikova, N. N. Koroleva // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. — 2015. — T. 7, № 1. — S. 1–11. — DOI: 10.17759/psyedu.2015070101

4. Богпомочева О. А. Особенности образа мира у одаренных подростков / О. А. Богпомочева // Психологическая наука и образование. — 2006. — Т. 11, № 4. — С. 5–22.

Bogpomocheva O. A. Osobennosti obraza mira u odarennykh podrostkov / O. A. Bogpomocheva // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2006. — T. 11, № 4. — S. 5–22.

5. *Василюк Ф. Е.* Понимающая психотерапия как психотехническая система / Ф. Е. Василюк. — Санкт-Петербург : Питер, 2023. — 448 с.

Vasilyuk F. E. Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotehnicheskaya sistema / F. E. Vasilyuk. — Sankt-Peterburg : Piter, 2023. — 448 s.

6. *Голубева О. Ю.* Формирование образа мира личности сквозь призму социокультурного пространства / О. Ю. Голубева // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив : матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 15 мая 2023 г.). — Казань : КазГИК, 2023. — С. 136–140.

Golubeva O. Yu. Formirovanie obraza mira lichnosti skvoz' prizmu sotsiokul'turnogo prostranstva / O. Yu. Golubeva // Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost': vektory issledovatel'skikh i prakticheskikh perspektiv : mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Kazan', 15 maya 2023 g.). — Kazan' : KazGIK, 2023. — S. 136–140.

7. *Козловская Н. В.* Образ жизни и образ мира в представлении студенческой молодежи с разным уровнем проявления внутренней конфликтности / Н. В. Козловская // Человеческий потенциал: личность, деятельность, образование : сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 25 декабря 2023 г.). — Екатеринбург : [б. и.], 2023. — С. 396–406.

Kozlovskaya N. V. Obraz zhizni i obraz mira v predstavlenii studencheskoi molodezhi s raznym urovnem proyavleniya vnutrennei konfliktnosti / N. V. Kozlovskaya // Chelovecheskii potentsial: lichnost', deyatel'nost', obrazovanie : sb. mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ekaterinburg, 25 dekabrya 2023 g.). — Ekaterinburg : [b. i.], 2023. — S. 396–406.

8. *Костюченко Е. В.* Полифункциональность перцептивного отображения различных компонентов образа мира у студентов [Электронный ресурс] / Е. В. Костюченко // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2015. — Т. 7, № 2. — С. 72–82. — DOI: 10.17759/psyedu.2015070207

Kostyuchenko E. V. Polifunktsional'nost' pertseptivnogo otobrazheniya razlichnykh komponentov obraza mira u studentov [Elektronnyi resurs] / E. V. Kostyuchenko // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. — 2015. — T. 7, № 2. — S. 72–82. — DOI: 10.17759/psyedu.2015070207

9. *Кулагина И. Ю.* Феномен взрослости: развитие личности и жизненный путь : учеб. пособие для вузов / И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова, А. А. Метелина. — Москва : Академический проект, 2018. — 329 с.

Kulagina I. Yu. Fenomen vzroslosti: razvitie lichnosti i zhiznennyy put' : ucheb. posobie dlya vuzov / I. Yu. Kulagina, E. V. Apasova, A. A. Metelina. — Moskva : Akademicheskii projekt, 2018. — 329 s.

10. *Леонтьев А. Н.* Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : т. 2. — Москва : Педагогика, 1983. — С. 251–261.

Leont'ev A. N. Obraz mira / A. N. Leont'ev // Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya : t. 2. — Moskva : Pedagogika, 1983. — S. 251–261.

11. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2019. — 584 с.

Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti / D. A. Leont'ev. — Moskva : Smysl, 2019. — 584 s.

12. *Метелина А. А.* Развитие личности подростка в условиях воспитания и обучения в кадетской школе-интернате : дис. ... канд. психол. наук / А. А. Метелина. — Москва, 2013. — С. 210.

Metelina A. A. Razvitie lichnosti podrostka v usloviyakh vospitaniya i obucheniya v kadetskoi shkole-internate : dis. ... kand. psikhol. nauk / A. A. Metelina. — Moskva, 2013. — S. 210.

13. Молчанов С. В. Связь образа мира у российской студенческой молодежи с опытом участия в волонтерской деятельности / С. В. Молчанов, О. В. Алмазова, Н. Н. Поскребышева // Культурно-историческая психология. — 2023. — Т. 19, № 1. — С. 71–83. — DOI: 10.17759/chp.2023190110

Molchanov S. V. Svyaz' obraza mira u rossiiskoi studencheskoi molodezhi s opytom uchastiya v volonterskoi deyatel'nosti / S. V. Molchanov, O. V. Almazova, N. N. Poskrebysheva // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2023. — T. 19, № 1. — S. 71–83. — DOI: 10.17759/chp.2023190110

14. Обухов А. А. Исторически обусловленные модификации образа мира / А. А. Обухов // Развитие личности. — 2003. — № 4. — С. 51–68.

Obukhov A. A. Istoricheski obuslovlennye modifikatsii obraza mira / A. A. Obukhov // Razvitie lichnosti. — 2003. — № 4. — S. 51–68.

15. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 512 с.

Rubinshtein S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtein. — Sankt-Peterburg : Piter, 2003. — 512 s.

16. Смирнов С. Д. Мир чувств и чувство мира / С. Д. Смирнов // Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития. Серия: Методология, история и теория психологии / под ред. А. Л. Журавлева и А. В. Юревича. — Москва : ИП РАН, 2018. — С. 224–245.

Smirnov S. D. Mir chuvstv i chuvstvo mira / S. D. Smirnov // Psikhologicheskoe znanie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. Seriya: Metodologiya, istoriya i teoriya psikhologii / pod red. A. L. Zhuravleva i A. V. Yurevicha. — Moskva : IP RAN, 2018. — S. 224–245.

17. Смирнов С. Д. Образ мира в динамическом контроле неопределенности / С. Д. Смирнов, М. А. Чумакова, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. — 2016. — № 4. — С. 3–13.

Smirnov S. D. Obraz mira v dinamicheskom kontrole neopredelennosti / S. D. Smirnov, M. A. Chumakova, T. V. Kornilova // Voprosy psikhologii. — 2016. — № 4. — S. 3–13.

18. Степин В. С. История философии науки / В. С. Степин. — Москва : Академический проект : Трикса, 2011. — 423 с.

Stepin V. S. Istoriya filosofii nauki / V. S. Stepin. — Moskva : Akademicheskii proekt : Triksa, 2011. — 423 s.

19. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. — Москва : Академический проект, 2011. — 460 с.

Khaidegger M. Vremya i bytie / M. Khaidegger. — Moskva : Akademicheskii proekt, 2011. — 460 s.

20. Шапарь В. Б. Практическая психология: тесты, методики, диагностика / В. Б. Шапарь. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. — 661 с.

Shapar' V. B. Prakticheskaya psikhologiya: testy, metodiki, diagnostika / V. B. Shapar'. — Rostov-na-Donu : Feniks, 2010. — 661 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

УДК 159.923.2

DOI: 10.51944/20738544_2024_2_146

EDN: GHMEQW

О. Б. Полякова

кандидат психологических наук, доцент, практический психолог Центра психологии развития. ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-код (РИНЦ): 5176-0918

Специфика учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения

О. В. Polyakova

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Practical Psychologist of the Center for Developmental Psychology. ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-code (RSCI): 5176-0918

Specifics of Educational and Professional Activity of Students at the Initial Stage of Professional Education

Выявлена выше средней степень особенностей учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения и склонности к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки. Определен средний показатель учебно-профессиональной склонности действовать, а не размышлять. Установлена высокая связь особенностей учебно-профессиональной активности, склонности к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки и общего показателя учебно-профессиональной активности студентов.

Ключевые слова: активность, учебно-профессиональная активность, студенты, начальный этап, профессиональное обучение, активный образ жизни, профессиональная подготовка, склонность действовать, движение к достижению целей, взаимодействие со средой обучения.

Введение в проблему

Учебно-профессиональная активность студентов на начальном этапе профессионального обучения рассматривается как интенсивность действий и темп движения студенческой молодежи к достижению учебно-профессиональных целей, овладению учебно-профессиональными знаниями, умениями и навыками, формированию профессионально важных качеств, а также как качественно-количественная мера тесного взаимодействия студенчества со средой обучения с учетом интеграции видов и проявлений активности при учебно-профессиональной подготовке.

Актуальность определения специфики учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения подтверждается исследованиями представителей социэкономических профессий видов активности, например взаимовлияния: инновационной активности и особенностей поведения студентов в условиях цифровой экономики [1] и применения организационных и методических основ исследования [3]; познавательной активности и использования современных онлайн-ресурсов [9], и применения интерактивных методов обучения [5], и проведения элективных курсов [7], и проектной деятельности студенческой молодежи [2], и технологий ее развития [15]; публикационной активности и успешности профессиональной подготовки студентов [4].

При изучении особенностей учебно-профессиональной активности студентов учитывается ее влияние на благополучие, интересную, познавательную и счастливую студенческую жизнь, удовлетворенность процессом и результатами профессиональной подготовки [16], на формируемые и развиваемые в учебно-профессиональном профиле будущего специалиста профессионально важные качества, такие как активность жизнедеятельности [20], жизнестойкость [14], лидерские качества [17], рефлексивность [18], самостоятельность [19] и др.

Поддержание учебно-профессиональной активности студентов подкрепляется исследованием ее динамики в процессе профессионального обучения, доминирования склонности действовать или размышлять [10], проективным методом завершения суждений учебно-профессиональной тематики [8], исследованием уровня учебно-профессиональной активности [11], упреждением учебно-профессиональной дезадаптации путем снижения показателей вины при неудачах в учебном процессе [12], учебно-профессионального стресса и его видов [6], учебно-профессиональных кризисных проявлений при возможном пересмотре планов дальнейшей профессионализации (продолжать или прервать обучение, остаться или бросить университет,

ориентироваться дальше в избранной профессиональной нише или выбрать что-то другое, соответствуют индивидуально-психологические особенности профессиограмме или доминируют склонности к другой профессиональной сфере и т. п.) [13].

Для формирования психопрофилактических и психокоррекционных программ важны научно обоснованные данные о специфике учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения, а также о взаимосвязи ее особенностей.

Цель заключалась в определении специфики учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения для акцентирования внимания профессорско-преподавательского состава на необходимости последующего уточнения психолого-педагогических мероприятий по повышению учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения, а также нивелированию безразличия и монотонии, низкой учебно-профессиональной мотивации и пассивности, пресыщения и стрессовых состояний, утомления и учебного стресса студентов.

Задачи решались путем диагностики особенностей учебно-профессиональной активности согласно концепции О. М. Первова, определения учебно-профессиональной склонности действовать или размышлять в процессе профессиональной подготовки с учетом научного понимания этого феномена В. Коулманом, установления учебно-профессиональной склонности к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки согласно концепции сотрудников лаборатории azps.ru и вычисления общего показателя учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения.

В **гипотезе** указано, что специфика учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения заключается в достаточно выраженных особенностях учебно-профессиональной активности и склонности к активному образу жизни и решительным действиям в различных учебно-профессиональных условиях.

Методы

Определение специфики учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения осуществлялось с помощью опросников «Активный ли вы человек?» в авторстве О. М. Первова (АЛВЧ П) для диагностики особенностей учебно-профессиональной активности (Σ АЛВЧ П) [11, с. 11–13], «Вы склонны действовать или размышлять?» в авторстве В. Коулмана (ВСДИР К) для определения учебно-профессиональной склонности действовать или размышлять в процессе профессиональной подготовки (Σ ВСДИР К)

[10, с. 185–186], «Завершение суждений» в авторстве сотрудников лаборатории azps.ru (ЗС А) для установления учебно-профессиональной склонности к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки (Σ ЗС А) [8]; в интерпретации результатов опросников О. Б. Поляковой (табл. 1), а также вычисления общего показателя учебно-профессиональной активности студентов (Σ ОПУПАС) по О. Б. Поляковой (табл. 1).

Таблица 1

**Балльно-уровневое шкалирование
учебно-профессиональной активности студентов
на начальном этапе профессионального обучения**

Аббревиатуры опросников		Уровни учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения									
		Низкий (Н)		Ниже среднего (НС)		Средний (С)		Выше среднего (ВС)		Высокий (В)	
		Граница (САЗ) от	Граница (САЗ) до	Граница (САЗ) от	Граница (САЗ) до	Граница (САЗ) от	Граница (САЗ) до	Граница (САЗ) от	Граница (САЗ) до	Граница (САЗ) от	Граница (САЗ) до
АЛВЧ П	Σ АЛВЧ П	0	13,44	3,45	26,44	26,45	9,44	39,45	52,44	52,45	65
ВСДИР К	Σ ВСДИР К	0	4,44	4,45	8,44	8,45	12,44	1,45	16,44	16,45	20
ЗС А	Σ ЗС А	0	8,44	8,45	16,44	16,45	24,44	24,45	2,44	32,45	40
Σ ОПУПАС		0	6,44	6,45	51,44	1,45	76,44	76,45	101,44	101,45	125

Примечание: САЗ — среднее арифметическое значение; АЛВЧ П — опросник «Активный ли вы человек?» в авторстве О. М. Первова; Σ АЛВЧ П — суммарный показатель особенностей учебно-профессиональной активности; ВСДИР К — опросник «Вы склонны действовать или размышлять?» в авторстве В. Коулмана; Σ ВСДИР К — суммарный показатель учебно-профессиональной склонности действовать или размышлять в процессе профессиональной подготовки; ЗС А — проективный тест «Завершение суждений» в авторстве сотрудников лаборатории azps.ru; Σ ЗС А — суммарный показатель учебно-профессиональной склонности к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки; Σ ОПУПАС — общий показатель учебно-профессиональной активности студентов.

Установление взаимосвязи между особенностями учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения осуществлялось с помощью критерия корреляции К. Пирсона и шкалы Чеддока — Снедекора.

Результаты

В определении специфики учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения приняли участие 486 студентов 1–2-го курсов бакалавриата, специалитета и магистратуры московских вузов в период с 1 сентября 2021 года по 30 января 2023 года, с охватом 6 временных промежутков, 3 из которых адаптации (к осеннему, весеннему и осеннему семестрам) и 3 из которых сдачи сессии (зимней, летней и зимней).

Результаты определения специфики учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения показали выше средней степень общего показателя учебно-профессиональной активности студентов (80,3, объективности отношения к будущей профессиональной деятельности, планирования профессиональной траектории, преобразования себя как субъекта будущей профессиональной деятельности) (табл. 2), характеризующуюся:

- выше среднего уровнем особенностей учебно-профессиональной активности (43,05, принятия самостоятельных решений в профессиональном обучении, расстановки учебно-профессиональных мотивов и целей, самостоятельности при профессиональной подготовке) и учебно-профессиональной склонности к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки (25,08, стремления к овладению профессией, творческого подхода к выполнению заданий, умения анализировать учебные ситуации) (табл. 2);
- средним показателем учебно-профессиональной склонности действовать, а не размышлять в процессе профессиональной подготовки (12,17, упреждения учебно-профессиональных кризисных проявлений, устойчивости профессионализации, формирования адекватной учебно-профессиональной самооценки) (табл. 2).

Результаты установления взаимосвязи между особенностями учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения показали наличие:

- высокой связи между особенностями учебно-профессиональной активности и учебно-профессиональной склонностью к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки (0,843) и общим показателем учебно-профессиональной активности студентов (0,744), учебно-профессиональной склонностью к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки и общим показателем учебно-профессиональной активности студентов (0,737) (табл. 2);
- заметной связи между учебно-профессиональной склонностью действовать, а не размышлять в процессе профессиональной под-

готовки и особенностями учебно-профессиональной активности (0,644), и учебно-профессиональной склонностью к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки (0,631), и общим показателем учебно-профессиональной активности студентов (0,638) (табл. 2).

Корреляционный анализ взаимосвязи между особенностями учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения показал, что чем выше особенности учебно-профессиональной активности, учебно-профессиональная склонность действовать, а не размышлять в процессе профессиональной подготовки и учебно-профессиональная склонность к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки, тем выше общий показатель учебно-профессиональной активности студентов.

Таблица 2

**Результаты определения специфики
учебно-профессиональной активности студентов
на начальном этапе профессионального обучения**

Аббревиатуры опросников		АЛВЧ П (САЗ, уровни и ЗКК)	ВСДИР К (САЗ, уровни и ЗКК)	ЗС А (САЗ, уровни и ЗКК)	Σ ОПУПАС (САЗ, уровни и ЗКК)
		Σ АЛВЧ П 43,05 ВС	Σ ВСДИР К 12,17 С	Σ ЗС А 25,08 ВС	80,3 ВС
АЛВЧ П	Σ АЛВЧ П	1	0,644	0,843	0,744
ВСДИР К	Σ ВСДИР К	0,644	1	0,631	0,638
ЗС А	Σ ЗС А	0,843	0,631	1	0,737
Σ ОПУПАС		0,744	0,638	0,737	1

Примечание: аббревиатуры опросников см. в приложении таблицы 1; САЗ — среднее арифметическое значение; ЗКК — значение коэффициента корреляции; аббревиатуры уровней см. в таблице 1; $p < 0,01$ — статистическая значимость корреляционной связи.

Обсуждение

Результаты определения специфики учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения коррелируют с психолого-педагогическими исследованиями, доказывающими, что чем выше учебно-познавательная активность студентов (объективность отношения к будущей профессиональной деятельности, планирование профессиональной траектории, преобразование себя как

субъекта будущей профессиональной деятельности), тем адекватнее их поведение в условиях цифровой экономики [1], успешнее их профессиональная подготовка [4], эффективнее использование современных онлайн-ресурсов [9], применение интерактивных методов обучения [5] и организационных и методических основ исследования [3], проведение элективных курсов [7], проектная деятельность студенческой молодежи [2], технологии формирования и развития учебно-профессиональной активности [15].

При изучении особенностей учебно-профессиональной активности студентов показано, что чем динамичнее по восходящей упрочение студенческой активности в процессе профессионального обучения (стремление к овладению профессией, творческий подход к выполнению заданий, умение анализировать учебные ситуации), тем выше уровень учебно-профессиональной активности [11], неординарное применение проективного метода завершения суждений учебно-профессиональной тематики [8], ярче доминирование склонности действовать, а не размышлять [10].

Мониторинг учебно-профессиональной активности студенчества подтверждает, что чем результативнее развитие учебно-познавательной активности студентов (принятие самостоятельных решений в профессиональном обучении, расстановка учебно-профессиональных мотивов и целей, самостоятельность при профессиональной подготовке), тем стабильнее их учебно-профессиональное благополучие (интересная, познавательная и счастливая студенческая жизнь; удовлетворенность процессом и результатами профессиональной подготовки) [16], эффективнее формирование в учебно-профессиональном профиле будущего специалиста профессионально важных качеств, таких как активность жизнедеятельности [20], жизнестойкость [14], лидерские качества [17], рефлексивность [18], самостоятельность [19] и др.

Психолого-педагогическая профилактика учебно-профессиональной активности студентов свидетельствует о том, что чем стабильнее учебно-профессиональная активность студентов (упреждение учебно-профессиональных кризисных проявлений, устойчивость профессионализации, формирование адекватной учебно-профессиональной самооценки), тем успешнее учебно-профессиональная адаптация с отсутствием или низкими показателями малоадаптивных форм вины при неудачах и ошибках в профессиональной подготовке [12], учебно-профессионального стресса [6], учебно-профессиональных кризисных проявлений при возможном пересмотре планов дальнейшей профессионализации [13].

Заключение

Гипотеза исследования подтвердилась.

Специфика учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения заключается в достаточно выраженных особенностях учебно-профессиональной активности и склонности к активному образу жизни и решительным действиям в различных учебно-профессиональных условиях.

Выявлена выше средней степень общего показателя учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения, характеризующаяся выше среднего уровнем особенностей учебно-профессиональной активности и учебно-профессиональной склонности к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки, а также средним показателем учебно-профессиональной склонности действовать, а не размышлять в процессе профессиональной подготовки.

Установлена высокая связь между особенностями учебно-профессиональной активности и учебно-профессиональной склонностью к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки и общим показателем учебно-профессиональной активности студентов; учебно-профессиональной склонностью к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки и общим показателем учебно-профессиональной активности студентов.

Обнаружена заметная связь между учебно-профессиональной склонностью действовать, а не размышлять в процессе профессиональной подготовки и особенностями учебно-профессиональной активности, и учебно-профессиональной склонностью к активному образу жизни в процессе профессиональной подготовки, и общим показателем учебно-профессиональной активности студентов.

Психолого-педагогические мероприятия по повышению учебно-профессиональной активности студентов на начальном этапе профессионального обучения (написание учебных и научных эссе; организация литературно-музыкальных вечеров, познавательных экскурсий, спортивных соревнований и творческих конкурсов; осуществление учебных и научных проектов; проведение встреч, деловых переговоров, творческих споров, тематических дискуссий с сокурсниками, студентами других групп и курсов, преподавателями; разгадывание кроссвордов учебно-профессиональной тематики и т. п.) должны быть направлены на нивелирование безразличия и монотонии, низкой учебно-профессиональной мотивации и пассивности, пресыщения и стрессовых состояний, утомления и учебного стресса.

A higher than average degree of peculiarities in the educational and professional activity of students at the initial stage of vocational training and a propensity for an active lifestyle in

the process of professional training were revealed. The average indicator of educational and professional propensity to act rather than think has been determined. A high correlation has been established between the characteristics of educational and professional activity, the propensity for an active lifestyle in the process of professional training and the general indicator of educational and professional activity of students.

Keywords: activity, educational and professional activity, students, initial stage, vocational training, active lifestyle, professional training, tendency to act, movement towards achieving goals, interaction with the learning environment.

Список литературы

1. *Авдеева Е. С.* Особенности поведения студентов в условиях цифровой экономики и инновационной активности / Е. С. Авдеева // Вестник Поволжского института управления. — 2022. — № 22 (3). — С. 50–57. — DOI: 10.22394/1682-2358-2022-3-50-57

Avdeyeva Ye. S. Osobennosti povedeniya studentov v usloviyakh tsifrovoy ekonomiki i innovatsionnoy aktivnosti / Ye. S. Avdeyeva // Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya. — 2022. — № 22 (3). — S. 50–57. — DOI: 10.22394/1682-2358-2022-3-50-57

2. *Автионова Н. В.* Метод проектов и развитие познавательной активности студентов юридических факультетов вуза / Н. В. Автионова, В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина // Юридическое образование и наука. — 2022. — № 3. — С. 9–13. — DOI: 10.18572/1813-1190-2022-3-9-13

Avtionova N. V. Metod proyektov i razvitiye poznavatel'noy aktivnosti studentov yuridicheskikh fakul'tetov vuza / N. V. Avtionova, V. M. Grebennikova, N. I. Nikitina // Yuridicheskoye obrazovaniye i nauka. — 2022. — № 3. — S. 9–13. — DOI: 10.18572/1813-1190-2022-3-9-13

3. *Балуев А. А.* Организационные и методические основы исследования мотивации инновационной активности студентов / А. А. Балуев // Потенциал устойчивого инновационного развития: концепции, модели и практическое приложение (Новосибирск, 12 января 2024 г.). — Стерлитамак : Агентство международных исследований, 2024. — С. 5–13.

Baluyev A. A. Organizatsionnyye i metodicheskiye osnovy issledovaniya motivatsii innovatsionnoy aktivnosti studentov / A. A. Baluyev // Potentsial ustoychivogo innovatsionnogo razvitiya: kontseptsii, modeli i prakticheskoye prilozheniye (Novosibirsk, 12 yanvarya 2024 g.). — Sterlitamak : Agentstvo mezhdunarodnykh issledovaniy, 2024. — S. 5–13.

4. *Беккер В. Ф.* Публикационная активность — критерий успешности студента / В. Ф. Беккер // Молодежная наука в развитии регионов. — 2022. — № 1. — С. 248–250.

Bekker V. F. Publikatsionnaya aktivnost' — kriteriy uspezhnosti studenta / V. F. Bekker // Molodezhnaya nauka v razvitii regionov. — 2022. — № 1. — S. 248–250.

5. *Бектурганова С. М.* Интерактивные методы обучения как условие активизации познавательной активности студентов / С. М. Бектурганова, А. А. Садыкова // Научно-практические исследования. — 2020. — № 3–1 (26). — С. 17–20.

Bekturganova S. M. Interaktivnyye metody obucheniya kak usloviye aktivizatsii poznavatel'noy aktivnosti studentov / S. M. Bekturganova, A. A. Sadykova // Nauchno-prakticheskiye issledovaniya. — 2020. — № 3–1 (26). — S. 17–20.

6. *Бонкало Т. И.* Специфика профессионального стресса медицинских работников в постковидный период / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2023. — № 31 (s2). — С. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201

Bonkalo T. I. Spetsifika professional'nogo stressa meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyy period / T. I. Bonkalo, O. B. Polyakova // Problemy sotsial'noy gigiyey-

ny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny. — 2023. — № 31 (s2). — S. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201

7. *Есдаулетова К. А.* Возможности элективного курса «творческая лаборатория учителя музыки» в развитии познавательной активности студентов / К. А. Есдаулетова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2022. — № 1. — С. 45–51. — DOI: 10.37882/2223-2982.2022.01.07

Yesdauletova K. A. Vozmozhnosti elektivnogo kursa «tvorcheskaya laboratoriya uchitelya muzyki» v razvitii poznavatel'noy aktivnosti studentov / K. A. Yesdauletova // Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnyye nauki. — 2022. — № 1. — S. 45–51. — DOI: 10.37882/2223-2982.2022.01.07

8. Завершение суждений : опросник [Электронный ресурс] / А. Я. Психология (azps.ru) // Тесты, описания. Проективные тесты. — URL: http://azps.ru/tests/kit/zaversh_as.html (дата обращения 09.03.2024).

Zaversheniye suzheniy : oprosnik [Elektronnyy resurs] / A. Ya. Psikhologiya (azps.ru) // Testy, opisaniya. Proyektivnyye testy. — URL: http://azps.ru/tests/kit/zaversh_as.html (data obrashcheniya 09.03.2024).

9. *Кобзарь А. Н.* Практика развития познавательной активности студентов на лекциях по физике на основе современных онлайн-ресурсов / А. Н. Кобзарь // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. — 2023. — № 1 (87). — С. 97–109. — DOI: 10.17277/voprosy.2023.01.pp.097-109

Kobzar' A. N. Praktika razvitiya poznavatel'noy aktivnosti studentov na lektsiyakh po fizike na osnove sovremennykh onlayn-resursov / A. N. Kobzar' // Voprosy sovremennoy nauki i praktiki. Universitet im. V. I. Vernadskogo. — 2023. — № 1 (87). — S. 97–109. — DOI: 10.17277/voprosy.2023.01.pp.097-109

10. *Коулман В.* Вы склонны действовать или размышлять : опросник / В. Коулман // Психологические тесты для всех / сост. Т. В. Орлова ; предисл. А. Н. Добророднева. — Киев : Таир, 1996. — 222 с. — С. 185–186.

Koulman V. Vy sklonny deystvovat' ili razmyshlyat' : oprosnik / V. Koulman // Psikhologicheskiye testy dlya vseh / sost. T. V. Orlova ; predisl. A. N. Dobrorodneva. — Kiyevev : Tair, 1996. — 222 s. — S. 185–186.

11. *Первов О. М.* Активный ли вы человек : опросник / О. М. Первов // Энциклопедия психологических тестов. — Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 496 с. — С. 11–13.

Pervov O. M. Aktivnyy li vy chelovek : oprosnik / O. M. Pervov // Entsiklopediya psikhologicheskikh testov. — Moskva : EKSMO-Press, 2000. — 496 s. — S. 11–13.

12. *Полякова О. Б.* Особенности малоадаптивных форм и видов вины медицинских работников в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2023. — Т. 67, № 5. — С. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

Polyakova O. B. Osobennosti maloadaptivnykh form i vidov viny meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyy period / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii. — 2023. — T. 67, № 5. — S. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

13. *Полякова О. Б.* Особенности профиля профессионального кризиса медицинских работников с профессиональными деформациями в условиях пандемии COVID-19 / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2022. — Т. 66, № 6. — С. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

Polyakova O. B. Osobennosti profilya professional'nogo krizisa meditsinskikh rabotnikov s professional'nymi deformatsiyami v usloviyakh pandemii COVID-19 / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii. — 2022. — T. 66, № 6. — S. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

14. Полякова О. Б. Специфика жизнестойкости работников здравоохранения с профессиональными деформациями / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2022. — Т. 66, № 1. — С. 67–75. — DOI: 10.46563/0044-197X-2022-66-1-67-75

Polyakova O. B. Spetsifika zhiznestoykosti rabotnikov zdravookhraneniya s professional'nymi deformatsiyami / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii. — 2022. — T. 66, № 1. — S. 67–75. — DOI: 10.46563/0044-197X-2022-66-1-67-75

15. Технологии развития познавательной активности студентов бакалавриата / Н. Б. Воробьев, И. Ю. Бурханова, Е. А. Ершова [и др.] // Глобальный научный потенциал. — 2022. — № 10 (139). — С. 156–158.

Tekhnologii razvitiya poznavatel'noy aktivnosti studentov bakalavriata / N. B. Vorob'yev, I. Yu. Burkhanova, Ye. A. Yershova [i dr.] // Global'nyy nauchnyy potentsial. — 2022. — № 10 (139). — S. 156–158.

16. *Deshpande A.* Sady: student activity detection using yolo-based deep learning approach / A. Deshpande, K. Warhade // International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology. — 2023. — No. 4 (13). — P. 1501–1509. — DOI: 10.18517/ijaseit.13.4.18393

17. *Fidrayani.* Student learning activity related to classroom management: how teacher role? / Fidrayani, S. Mawadah // Instruktur. — 2023. — No. 1 (2). — P. 45–52. — DOI: 10.51192/instruktur.v2i1.402

18. How intention / reflection fosters student learning in an interprofessional experiential escape room activity / G. A. Lepp, K. K. Fierke, Ch. Friedrich, B. Sick // Journal of Interprofessional Education and Practice. — 2023. — No. 30. — P. 100589. — DOI: 10.1016/j.xjep.2022.100589

19. *Maimun M.* Development of independent learning activity unit of digital based on android to improve student learning outcomes / M. Maimun, M. Jannah // Jurnal Ilmiah Mandala Education. — 2023. — No. 3 (9). — DOI: 10.58258/jime.v9i3.5894

20. *Polyakova O. B.* The specificity of the vitality of health care workers with professional deformations / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Health Care of the Russian Federation. — 2022. — No. 66 (1). — P. 67–75. — DOI: 10.47470/0044-197x-2022-66-1-67-75

А. Г. Станевский

кандидат технических наук, доцент, директор Головного учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0009-0005-7675-951X

Д. В. Лубовский

кандидат психологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0001-7392-4667

М. М. Ермолаев

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры Основ конструирования машин ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID:0009-0009-6979-5773

**Реабилитационные возможности технических дисциплин
в обучении студентов с инвалидностью**

A. G. Stanevsky

Ph. D. (Technical), Associate Professor, Director of the Head Educational, Research and Methodological Center for Vocational Rehabilitation of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University). ORCID: 0009-0005-7675-951X

D. V. Lubovsky

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Moscow State University of Psychology and Education. ORCID: 0000-0001-7392-4667

M. M. Ermolaev

Ph. D. (Technical), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fundamentals of Machine Design of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University). ORCID: 0009-0009-6979-5773

**Rehabilitation Opportunities of Technical Disciplines
in Teaching Students with Disabilities**

В статье рассматриваются реабилитационные возможности изучения технических дисциплин, спроектированных на основе инновационных образовательных технологий, для реабилитации студентов с инвалидностью по слуху. Проанализированы образовательные и реабилитационные возможности курсового проектирования по дисциплине «Детали машин», дизайн которого основан на принципах развивающего обучения. Показаны возможности инновационной образовательной технологии для формирования вну-

тренней позиции будущего инженера и преодоления когнитивных дефицитов студентов с инвалидностью по слуху (в слухоречевом развитии, понятийном мышлении, планирующей функции речи).

Ключевые слова: студенты с инвалидностью по слуху, курсовое проектирование, развивающее обучение, когнитивные дефициты, реабилитационные возможности.

Введение

В современной российской образовательной системе достигнуты значительные успехи в обеспечении студенческой молодежи с инвалидностью возможностями для получения высшего образования. Рассматривая университетское образование как социальный институт устойчивого развития, необходимо признать, что для молодежи с инвалидностью высшее образование является не только оптимальным путем «врастания в культуру», по выражению Л. С. Выготского [3], но и лучшим путем реабилитации, благодаря чему может быть достигнута частичная компенсация нарушений.

В МГТУ им. Н. Э. Баумана с 1934 года реализуются программы инклюзивного высшего образования для студентов — инвалидов по слуху. В настоящее время большинство обучающихся в ГУИМЦ составляют глухие и слабослышащие студенты, наряду с ними около 25 % обучающихся составляют представители других нозологий. Одна из существеннейших характеристик системы инклюзивного высшего образования, созданной в МГТУ, — адаптированные основные профессиональные образовательные программы (АОПОП), в которых осуществляется обучение будущих инженеров из числа студентов с инвалидностью. Адаптированные программы высшего инклюзивного образования включают в себя адаптивные дисциплины («Семантика технических текстов», «Технологии возможностей и безбарьерной среды»), при изучении которых студенты с инвалидностью осваивают средства, дающие возможность преодолевать когнитивные дефициты, связанные с ограниченными возможностями, и социально-психологические барьеры на пути их интеграции в профессиональное сообщество.

Имеющиеся многочисленные данные о когнитивных дефицитах лиц со слуховыми нарушениями, снижающих эффективность инклюзивного обучения, неоднозначны [2; 7; 13; 14; 20]. Исследователи отмечают меньший объем словарного запаса [7; 14] и сохранение его недостаточности даже на уровне обучения в колледже [13], а также ошибочные представления студентов об их владении большим, чем на самом деле, запасом слов. При этом лицам с нарушениями слуха требуются дополнительные энергозатраты на обработку слухового сигнала, что снижает эффективность обучения [7].

В то же время многие исследователи, начиная с Л. С. Выготского, утверждают, что снижение слуха, как и любой вид ОВЗ, создаёт потенциальные возможности в развитии лиц с нарушениями слуха [1; 3]. В контексте реабилитационных возможностей инклюзивного высшего образования одной из важнейших проблем становится проектирование учебного контента, который выполнял бы не только образовательные, но и реабилитационно-абилитационные функции. Но современная ситуация в специальной педагогике и психологии не облегчает, а скорее усложняет проектирование адаптивных дисциплин и образовательного контента для студентов с инвалидностью по слуху. Трудность проектирования и реализации инновационных образовательных технологий в обучении студентов — инвалидов по слуху обусловлена, в частности, тем, что почти не изучена зона ближайшего развития в обучении лиц позднего юношеского возраста с инвалидностью по слуху. Большой исследовательский интерес представляет не только эффективность современной дидактики технических дисциплин, но и ее коррекционно-развивающие возможности в преодолении когнитивных дефицитов, типичных для лиц с нарушениями слуха, а также формулирование универсальных принципов дизайна образовательного контента для лиц с инвалидностью по слуху и другим сенсорным нарушениям.

В ГУИМЦ МГТУ им. Н. Э. Баумана разрабатываются универсальные принципы дизайна коррекционных курсов [8; 9] на материале общеобразовательных дисциплин высшего технического образования (например, «Основы информатики») [6]. В качестве теоретической основы выступают общепризнанные достижения отечественных наук об образовании — принципы культурно-исторической теории Л. С. Выготского (прежде всего, положение о ведущей роли обучения в развитии), концепция поэтапного/планомерного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина [9]. Большой интерес представляют коррекционно-развивающие и реабилитационные возможности образовательного контента технических дисциплин, созданных в соответствии с принципами развивающего обучения по Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову [4] и положений теории когнитивной нагрузки [16; 17; 18].

На кафедре основ конструирования машин факультета РК МГТУ им. Н. Э. Баумана в 2022/2023 учебном году была разработана новая технология преподавания курсового проектирования по дисциплине «Детали машин» (доцент М. М. Ермолаев, ассистент А. В. Зайцева). Сущность новой технологии достаточно подробно изложена [5]; содержанием курсового проектирования является создание привода технологической или

транспортирующей машины. Новизна технологии заключается в том, что 1) проект создается «с нуля», а не как модификация уже существующей конструкции, что типично для преподавания данной дисциплины во многих технических вузах; 2) при выдаче задания для определения параметров привода используется генератор случайных чисел, действующий по принципу игрального кубика, благодаря чему число возможных комбинаций параметров исчисляется сотнями миллионов и практически исключается возможность плагиата; 3) при выполнении курсового проекта студент неоднократно ставится в ситуацию выбора наиболее уместного, в соответствии с ТЗ, варианта (из имеющихся деталей, технических решений и др.), необходимо также обосновать выбор, исходя из параметров технического задания, для определения которых используется генератор случайных чисел.

Освоение данной дисциплины для студентов с инвалидностью по слуху осложнено вторичными и третичными нарушениями, связанными с первичным, т. е. с нарушением сенсорной функции. Восприятие задания и указаний преподавателя по работе с ним представляет для студентов с инвалидностью по слуху ситуацию трудоемкого слушания, где когнитивные функции нагружены значительно сильнее в связи с недостаточным развитием системы логико-семантических связей между понятиями, составляющими тезаурус данной предметной области. В связи с этим большой интерес представляет реабилитационный потенциал инновационной образовательной технологии, в частности ее возможности для снижения когнитивной нагрузки при восприятии студентами нового образовательного контента и развития их технологий управления знанием. J. Rönnerberg [12; 19] предложил модель ELU (от английского the Ease of Language Understanding — легкость понимания речи), согласно которой успешное слушание опирается на сумму взаимосвязанных этапов когнитивной обработки, которые ограничены распределением конечного количества когнитивных ресурсов или внимания, при этом в качестве посредников выступают исполнительные функции и рабочая память. Необходима оценка инновационной образовательной технологии с точки зрения возможностей формирования исполнительных функций, и прежде всего понятийного мышления в основе способности к сосредоточению и удержанию внимания на существенном в содержании задания, а также избирательности памяти и интеллектуальной гибкости при решении технических задач. Данные педагогического эксперимента имеют значение также для планирования коррекционно-развивающей работы со студентами — инвалидами по слуху, и прежде всего слухоречевого когнитивного тренинга.

Цель исследования — анализ реабилитационных возможностей инновационной технологии преподавания курсового проектирования по дисциплине «Детали машин» для студентов с инвалидностью по слуху.

Задачи:

- 1) обосновать коррекционно-развивающие возможности анализируемой образовательной технологии с точки зрения специальной педагогики и психологии высшего инклюзивного образования;
- 2) рассмотреть психолого-педагогические особенности создаваемой на занятиях по дисциплине образовательной ситуации как вызова дефицитарным когнитивным стратегиям студентов — инвалидов по слуху и «поля возможностей» для компенсации когнитивных дефицитов (связанных с особенностями слухоречевого развития, и прежде всего осмыслением устных и письменных учебных текстов);
- 3) на основе анализа полученных данных выявить универсальные принципы образовательного дизайна технических дисциплин, учитывающие специфику когнитивных и общеучебных стратегий субъектов из числа студентов с инвалидностью по слуху.

Метод исследования — психолого-педагогический анализ учебных задач и развивающей образовательной ситуации, создаваемой при выполнении студентами курсового проекта по данной дисциплине. Занятия проводились в группе из 5 студентов с инвалидностью по слуху (1 девушка, 4 юноши) в течение весеннего семестра 2023/2024 учебного года с частотой 1 раз в неделю.

Рассмотрим технологию преподавания курсового проекта по дисциплине «Детали машин» на примере следующей образовательной ситуации. В нашем примере образовательной ситуации студент получил задание (см. прилож. 1), выполнил предварительные расчеты, выбрал электродвигатель. Ему необходимо выбрать оптимальную кинематическую схему будущего редуктора.

1. Преподаватель проверяет понимание студентом терминов «кинематическая схема», «быстроходная/тихоходная ступень», «цилиндрическая прямозубая/косозубая/шевронная передача», «наружное/внутреннее зацепление».

2. Студентам раздаются бланки с типовыми кинематическими схемами редукторов (прилож. 2). Поясняются обозначения, принятые на кинематических схемах.

3. Согласно предварительному расчету с выбором электродвигателя, студент определяет требуемое передаточное число редуктора 6,3, соответствующее одноступенчатому редуктору. Из выданных бланков студент отбирает кинематические схемы одноступенчатых редукторов (прилож. 2).

4. Согласно заданию, студенту необходимо спроектировать отдельный редуктор, не соединенный с электродвигателем (пункт «мотор-редуктор» не выбран). Студент исключает кинематические схемы мотор-редукторов (3, 4, 8, 9).

5. При анализе технологических возможностей, отмеченных в задании, студент, консультируясь с преподавателем, делает вывод, что колеса с внутренним зацеплением в его проекте недоступны (недоступны операции «зубодолбление» и «электроэрозионная обработка» в задании). Студент исключает схемы редукторов с внутренним зацеплением (6, 7).

6. Анализируя технологические возможности, отмеченные в задании, студент, консультируясь с преподавателем, делает вывод, что в его проекте можно использовать прямозубые, косозубые и шевронные колеса. Студенту предлагается вспомнить формулу для оценки межосевого расстояния (габаритов) зубчатой передачи, анализируя которую он приходит к выводу, что шевронная передача будет компактнее остальных. Окончательно студент выбирает схему № 5 — одноступенчатый редуктор с шевронной передачей.

7. Студент перерисовывает выбранную схему к себе в тетрадь, отмечая на ней все её элементы (валы, колеса, подшипники).

8. Анализируя технологические возможности, отмеченные в задании, студент, консультируясь с преподавателем, делает вывод, что в его проекте можно использовать зубчатые колеса высокой твердости шестой степени точности (доступны пункты «цементация», «зубошлифование»). Оценив возможные размеры передачи, студент предварительно выбирает материал и тип заготовок шестерни и колеса по раздаточному материалу.

9. Преподаватель обсуждает со студентом, какие подшипники могут быть выбраны для данной кинематической схемы, подготавливая исходные данные для последующего расчета зубчатой передачи.

10. На последующем рубежном контроле, проводимом с помощью теста достижений, студент должен будет вспомнить условные обозначения и термины, связанные с кинематическими схемами, пояснить выбор материала колес, их твердости и степени точности.

Для оценки образовательных результатов, достигнутых студентами при выполнении курсового проекта по дисциплине «Детали машин», процедура текущего контроля, предусмотренного ФОС по дисциплине, была заменена тестовым заданием. После выполнения студентами первого этапа курсового проекта, соответствующего техническому предложению, студентам были предложены тестовые процедуры из шести заданий. Результат выполнения каждого задания отражал как понимание студентом определенной части собственного курсового проекта, так и

его общую техническую эрудицию в данной предметной области. Ответ студента предполагался в знаковом или схематическом виде (отметить определенные пункты; подписать элементы кинематической схемы; показать взаимосвязь отдельных понятий). В случае возникновения у студента затруднений при выполнении определенного задания ему предлагалось сформулировать затруднения и их возможную причину в письменном виде. На выполнение задания отводилось 45 минут. По итогам анализа работ студентов оценивались следующие показатели.

1. Корректность выполнения заданий применительно к личному курсовому проекту студента (1 — не выполнено, 5 — выполнено полностью).

2. Корректность выполнения заданий в контексте общей технической эрудиции студента (1 — студент не владеет материалом за пределами собственного курсового проекта, 5 — студент обладает широкой технической эрудицией).

3. Точность понимания студентом сути задания (1 — студент не понял задания, 5 — студент понял все нюансы задания).

4. Степень самостоятельности выполнения задания (в том числе самостоятельности понимания задания) (1 — все задания выполнены несамостоятельно, 5 — все задания выполнены самостоятельно).

5. Представления студента о причинах своих затруднений при выполнении заданий (1 — студент видит причину в некорректности формулирования задания преподавателем и в других внешних обстоятельствах, 5 — студент видит причину в собственных недоработках или когнитивных дефицитах).

По каждому показателю тестовые задания, выполненные студентами, оценивались группой экспертов (преподавателей курса «Детали машин» и специалистов ГУИМЦ) в баллах от 1 до 5.

Результаты

Психолого-педагогический анализ новой образовательной технологии [5] показал не только ее соответствие принципам развивающего обучения [4], но и наличие больших возможностей для формирования у студентов предметных и личностных образовательных результатов. Формирование когнитивных стратегий (понимания и усвоения смыслов и содержания проектной деятельности как приобретения общеинженерных компетенций и их переноса в новые области) обеспечивается сменой видов деятельности, что требует включения компенсаторных когнитивных процессов в ходе работы над проектом. Во время формулирования технического предложения на основе технического задания (ТЗ) студент осуществляет преимущественно конструктивно-техническую де-

тельность с преобладающими в ней действиями анализа и стратегией конвергентного мышления; на этапе создания эскизного проекта — в основном проектно-конструкторскую деятельность, в которой преобладают действия синтеза и стратегия дивергентного мышления. Применяя к анализу образовательных результатов студентов с нарушениями слуха современный вариант таксономии Б. Блума [10], мы можем утверждать, что в ходе работы над курсовым проектом студенты продвигаются от уровней вспоминания, понимания и применения, к тому же значительно затрудненным дефицитами понятийного мышления и семантических связей в понятийных системах, к уровням анализа, оценки и создания.

При анализе образовательной ситуации, создаваемой в ходе работы над курсовым проектом, необходимо оценить динамику внешней и внутренней когнитивной нагрузки [16; 17; 18] по мере продвижения студента от начала работы над проектом к ее окончанию. Декомпозиция проектного задания на небольшие по объему задачи является важнейшим фактором снижения внешней когнитивной нагрузки, что уменьшает и внутреннюю когнитивную нагрузку благодаря возрастанию субъективной доступности решения задач. Наблюдения преподавателей показывают, что готовность студентов как ко внешней, так и к внутренней когнитивной нагрузке возрастает по мере работы над курсовым проектом и формирования стратегий и средств компенсации когнитивных дефицитов.

В анализируемой образовательной технологии содержание проектной деятельности декомпозировано в виде последовательности небольших по объему, но логически взаимосвязанных учебных задач, решение каждой из которых посилено, в том числе студентам с ограниченными возможностями. Благодаря такому дизайну предметного содержания каждая учебная задача предстает перед студентом как элемент реальной проектной деятельности, логически взаимосвязанный с другими элементами данной последовательности. Такая логика построения предметного содержания позволяет достичь формирования целого ряда образовательных результатов при реализации дисциплины. Выстраивание логической последовательности учебных задач в соответствии с реальными проектно-конструкторскими задачами в работе инженера при проектировании приводов машин способствует формированию компетенций в области проектной деятельности.

Проведение занятий со студентами на основе инновационной технологии показало, что последняя создает большие возможности для слухоречевого развития слабослышащих и неслышащих студентов. Так, во многих ситуациях от студентов требовалось дать вербальные ответы на вопросы преподавателя. Студенты, предпочитающие общаться с преподавателями через сурдопереводчика, сами давали словесный ответ («Что это за деталь?» — «Вал», «Ось» и т. п.). Важным фактором слухоречевого

развития для них становится необходимость проговаривания названий деталей и элементов проектируемой ими конструкции.

Анализ предметного содержания дисциплины и наблюдения преподавателей показывают, что ее изучение создает значительные реабилитационные возможности для преодоления когнитивных дефицитов, обусловленных первичным нарушением (инвалидностью по слуху). Понятийной основой дисциплины выступает система взаимосвязанных терминов, каждый из которых представляет собой обобщение при помощи понятий функции той или иной детали машин. В ходе работы над проектом студенты с инвалидностью по слуху преодолевают свои когнитивные дефициты благодаря необходимости на каждом этапе проектной деятельности абстрагировать одно из взаимосвязанных свойств создаваемого ими технического устройства или отдельных его узлов («передаточное число», «вращающий момент», «механическое напряжение в передаче» и т. д.), а затем применить эти свойства и формулы, при помощи которых они моделируются, к создаваемому ими устройству, т. е. неоднократно совершить «восхождение от абстрактного к конкретному» на материале своего проекта. Благодаря этому развивается система логико-семантических связей в системе понятий, лежащих в основе дисциплины. Развитие этих связей у студентов с инвалидностью по слуху затруднено в силу имеющихся у них дефицитов понятийного мышления, но такое структурирование предметного содержания способствует компенсации данного вида когнитивных дефицитов. Нельзя не отметить, что такой дизайн образовательного контента способствует также развитию действий планирования, которые затруднены дефицитом планирующей функции речи при нарушениях слуха.

Инновационный дизайн образовательного контента способствует развитию у студентов внутренней позиции будущего инженера. В исследовании внутренней позиции за основу принята теоретическая схема, где в ее структуре выделены мотивационный, эмоционально-смысловой, рефлексивный аспекты и ассертивность как самостоятельность и настойчивость в достижении поставленных целей [5]. Мотивационный аспект внутренней позиции формируется благодаря ситуации неопределенности, череде выборов и практической невозможности плагиата, за счет чего проект предстает в сознании студента как авторское произведение.

Эмоционально-смысловой компонент внутренней позиции формируется благодаря ощущению азарта при использовании генератора случайных чисел на этапе выдачи задания, создания за счет этого приема ситуации неопределенности и совладания студентом с ней в ходе работы над курсовым проектом. Рефлексивный аспект внутренней позиции формируется благодаря имеющейся у студента необходимости обосновывать свои выборы технических решений, что вынуждает рефлексиро-

вать основания для их принятия. Наблюдения показывают, что ассертивность формируется за счет многоступенчатой работы над проектом, побуждающей студентов к самостоятельности (для обоснованного выбора решений) и к настойчивости, необходимой для завершения каждой фазы проектной работы. При этом преподаватель лишь содействует рефлексии студентом оснований для его выбора, но не предлагает готовое решение. Для условно здоровых студентов такой дизайн предметного содержания укрепляет их внутреннюю позицию будущего инженера, но для студентов с инвалидностью имеет еще большее значение, поскольку создает существенные предпосылки выбора в пользу позиции не *инвалида, обучающегося в вузе, а студента с инвалидностью* и, в будущем, участника профессионального сообщества, хотя и с ОВЗ. У данной категории студентов в ходе проектной работы формируется уникальный опыт становления себя как будущего инженера благодаря решению последовательности учебных задач, каждая из которых в отдельности предстает перед студентами как доступная, и, благодаря такому структурированию учебного содержания, оказывается доступной вся последовательность.

В таблице 1 представлены данные, полученные при проведении промежуточного контроля после первого этапа работы над курсовым проектом.

Таблица 1

**Образовательные результаты студентов,
по данным промежуточного контроля**

Инициалы ¹	К	Э	З	С	П	Сумма
А. Б.	4	2	4	5	4	19
В. Г.	3	5	5	5	5	23
Д. Е.	4	5	5	3	1	18
З. И.	4	4	4	5	4	21
К. Л.	4	4	4	5	5	22

Примечания:

К — корректность выполнения заданий применительно к личному курсовому проекту студента (1 — не выполнено, 5 — выполнено полностью).

Э — корректность выполнения заданий в контексте общей технической эрудиции студента (1 — студент не владеет материалом за пределами собственного курсового проекта, 5 — студент обладает широкой технической эрудицией).

З — корректность понимания студентом сути задания (1 — студент не понял задания, 5 — студент понял все нюансы задания).

С — самостоятельность выполнения задания (в том числе самостоятельность понимания) (1 — все задания выполнены несамостоятельно, 5 — все задания выполнены самостоятельно).

П — анализ студентом причин своих затруднений при выполнении заданий (1 — студент видит причину в некорректности формулировки задания и в других внешних обстоятельствах, 5 — студент видит причину в собственных недоработках или когнитивных трудностях).

¹ Инициалы изменены в целях сохранения конфиденциальности.

Представляет интерес сопоставление данных психолого-педагогического мониторинга и образовательных результатов студентов в курсовом проектировании с использованием инновационной образовательной технологии. Так, среди пяти студентов у В. Г. не только самый высокий суммарный балл по всем пяти шкалам оценки образовательных результатов, но и наиболее высокий показатель по опроснику «Внутренняя позиция» [5], у К. Л. показатель по данному опроснику на третьем месте среди студентов данной группы. В целом наблюдения преподавателей, ведущих занятия по курсовому проектированию, показывают, что студенты с нарушениями слуха делают при выполнении проекта значительный шаг в формировании компетенций будущих инженеров.

Обсуждение результатов

Итак, занятия по курсовому проектированию по дисциплине «Детали машин», проведенные в пилотном режиме для студентов с инвалидностью по слуху, показали, что предложенная образовательная технология эффективна как педагогическое средство коррекционно-реабилитационной работы для данной категории студентов. Наблюдения преподавателей и данные промежуточного контроля показывают, что студенты значительно продвинулись в освоении данной предметной области благодаря применению инновационной образовательной технологии. По оценкам преподавателей, ведущих занятия, применение традиционных образовательных технологий не дало бы таких же высоких результатов.

Коррекционно-развивающий потенциал инновационной технологии преподавания проявился в том, что структурирование предметного содержания, примененное в дизайне дисциплины, способствует развитию логико-семантических связей в системе понятий, находящихся в основе предметной области. Необходимость постоянно выстраивать связи между понятиями, схемами, формулами и т. д. способствует компенсации когнитивных дефицитов, обусловленных нарушениями слуха, а также формированию теоретического мышления будущих инженеров.

Возможности слухоречевого развития в процессе работы над проектом создаются благодаря необходимости проговаривания названий деталей и других элементов конструкции, создаваемой студентами. Анализ проведенных занятий показывает, что для создания подобных ситуаций имеется больше возможностей, чем использовано в ходе пилотного педагогического эксперимента. Результаты показывают также, что при планировании занятий по слухоречевому когнитивному тренингу для студентов с инвалидностью по слуху необходимо шире использовать как рабочий материал понятия, относящиеся к изучаемой ими в настоящее

время дисциплине, причем той, которая имеет наибольшее значение для их профессионального становления.

Опыт применения инновационной технологии курсового проектирования по дисциплине «Детали машин» дает основания для выводов относительно универсального дизайна образовательного контента для студентов с инвалидностью. Очевидно, что для формирования упомянутых образовательных результатов оптимальным является предметное содержание, в котором последовательность учебных задач максимально совпадает с реальной последовательностью задач в профессиональной деятельности специалиста. Такое предметное содержание дает возможность сформировать не только знания по дисциплине, но и универсальные алгоритмы профессиональной деятельности и способствует формированию внутренней позиции будущего специалиста с инвалидностью, но не инвалида-студента. В проектировании образовательных ситуаций необходимо создавать условия, в которых студент с дефицитами развития оказывается вынужден делать усилия, направленные на преодоление ограничений, например, использовать речь для ответов на вопросы о ключевых элементах создаваемого проекта.

Перспективой исследования данной образовательной технологии является ее проведение на более многочисленной выборке студентов. При этом необходима стандартизация системы оценок для тестовых заданий, примененных в пилотном эксперименте, а также применение диагностических средств, позволяющих оценить динамику образовательных результатов студентов в терминах модернизированной шкалы Б. Блума. Необходима оценка соотношения между имеющейся когнитивной нагрузкой и той, к которой студент готов. Необходима сравнительная оценка образовательных результатов студентов с инвалидностью, обучающихся по инновационной и по традиционным образовательным технологиям. Представляет также большой интерес оценка «шага в развитии» теоретического мышления будущих инженеров при обучении по новой образовательной технологии. Для этого необходима диагностика действий теоретического мышления (анализа учебной задачи, определяющей рефлексии, планирования) в начале и в конце занятий в семестре. Такие исследования позволили бы уточнить универсальные принципы дизайна образовательного контента для студентов с инвалидностью.

Выводы

Исследование доказало высокую эффективность инновационной технологии преподавания курсового проектирования по дисциплине «Детали машин» для формирования предметных, метапредметных (когнитивные стратегии решения проектно-конструкторских задач)

и личностных (внутренняя позиция будущего инженера) образовательных результатов студентов с инвалидностью. Опыт проведения занятий показывает, что инновационная технология содержит реабилитационно-абилитационные возможности, поскольку позволяет создавать образовательные ситуации, в которых студенты вынуждены делать усилия, направленные на преодоление своих ограничений, например, давать устные словесные ответы на вопросы преподаватели и за счет этого не только компенсировать речевые нарушения, но и развивать словесное опосредствование учебно-профессиональной деятельности. Другими словами, возрастание внешней когнитивной нагрузки в виде необходимости давать устный ответ способствует снижению внутренней нагрузки, поскольку благодаря этому формируются когнитивные механизмы учебно-профессиональной деятельности. Пилотный педагогический эксперимент открыл перспективы исследований развития теоретического мышления и понятийного мышления студентов с инвалидностью как будущих инженеров. Данные показывают также, что имеется возможность использования понятийных систем, осваиваемых студентами при изучении ключевых для профессионального становления дисциплин, как материала для слухоречевого когнитивного тренинга.

The article discusses the rehabilitation possibilities of studying technical disciplines designed based on innovative educational technologies for the rehabilitation of students with hearing disabilities. The educational and rehabilitation possibilities of course design in the discipline "Machine parts", the design of which is based on the principles of developmental learning, are analyzed. The possibilities of innovative educational technology for the formation of an internal position of a future engineer and overcoming cognitive deficits of students with hearing disabilities (in auditory and speech development, conceptual thinking, planning speech function) are shown.

Keywords: students with hearing disabilities, course design, developmental learning, cognitive deficits, rehabilitation opportunities.

Список литературы

1. Богданова Т. Г. Психологические особенности лиц с нарушениями слуха. Современные зарубежные исследования / Т. Г. Богданова. — Москва : Спутник+, 2021. — 135 с.

Bogdanova T. G. Psikhologicheskie osobennosti lits s narusheniyami slukha. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya / T. G. Bogdanova. — Moskva : Sputnik+, 2021. — 135 s.

2. Влияние снижения слуха на когнитивную функцию и ее оценка / Д. Луппов, В. Кузовков, С. Сугарова [и др.] // Материалы IX Междунар. Петербургского форума оториноларингологов России, Санкт-Петербург, 05–07 октября 2020 года / Министерство здравоохранения Российской Федерации, Комитет здравоохранения Санкт-Петербурга, ФГБУ «Санкт-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи» Минздрава РФ и др. — Санкт-Петербург : Полифорум групп, 2020. — С. 159.

Vliyanie snizheniya slukha na kognitivnuyu funktsiyu i ee otsenka / D. Luppov, V. Kuzovkov, S. Sugarova [i dr.] // Materialy IX Mezhdunar. Peterburgskogo foruma otorinolaringologov Rossii, Sankt-Peterburg, 05–07 oktyabrya 2020 goda / Ministerstvo zdravookhraneniya Rossiiskoi Federatsii, Komitet zdravookhraneniya Sankt-Peterburga,

FGBU «Sankt-Peterburgskii NII ukha, gorla, nosa i rechi» Minzdrava RF i dr. — Sankt-Peterburg : Poliforum grupp, 2020. — S. 159.

3. *Выготский Л. С.* Основные проблемы современной дефектологии // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 5. Основы Дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1983. — С. 6–34.

Vygotskii L. S. Osnovnye problemy sovremennoi defektologii // Sobranie sochinenii. V 6 t. T. 5. Osnovy Defektologii / L. S. Vygotskii. — Moskva : Pedagogika, 1983. — S. 6–34.

4. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : ИНТОР, 1996. — 544 с.

Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov. — Moskva : INTOR, 1996. — 544 s.

5. *Ермолаева М. В.* Формирование когнитивных стратегий и внутренней позиции студентов технического вуза в проектной деятельности / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, М. М. Ермолаев // Мир психологии. — 2024. — № 2. — С. 200–213.

Ermolaeva M. V. Formirovanie kognitivnykh strategii i vnutrennei pozitsii studentov tekhnicheskogo vuza v proektnoi deyatel'nosti / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, M. M. Ermolaev // Mir psikhologii. — 2024. — № 2. — S. 200–213.

6. *Орешкина О. А.* Особенности и значение предметного коррекционного курса по дисциплине «Основы информатики» для студентов с нарушениями слуха в МГТУ им. Н. Э. Баумана / О. А. Орешкина, А. Г. Станевский, В. И. Неземский // Инженерный журнал: наука и инновации. — 2013. — № 2 (14). — С. 32–40.

Oreshkina O. A. Osobennosti i znachenie predmetnogo korrektsionnogo kursa po dissipline «Osnovy informatiki» dlya studentov s narusheniyami slukha v MGTU im. N. E. Bauman / O. A. Oreshkina, A. G. Stanevskii, V. I. Nezemskii // Inzhenernyi zhurnal: nauka i innovatsii. — 2013. — № 2 (14). — S. 32–40.

7. Специальная психология : учебник для вузов / В. И. Лубовский [и др.] ; ответственный редактор В. И. Лубовский. — 7-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2024. — 598 с. — (Высшее образование).

Spetsial'naya psikhologiya : uchebnik dlya vuzov / V. I. Lubovskii [i dr.] ; otvetstvennyi redaktor V. I. Lubovskii. — 7-e izd., pererab. i dop. — Moskva : Yurait, 2024. — 598 s. — (Vysshhee obrazovanie).

8. *Станевский А. Г.* Идея и обоснование предметных коррекционных курсов / А. Г. Станевский, З. Ф. Столярова // Психологическая наука и образование. — 2012. — Т. 17, № 1. — С. 46–55.

Stanevskii A. G. Ideya i obosnovanie predmetnykh korrektsionnykh kursov / A. G. Stanevskii, Z. F. Stolyarova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2012. — T. 17, № 1. — S. 46–55.

9. *Станевский А. Г.* Концептуальные подходы к проектированию ключевых направлений организации обучения лиц с нарушением слуха по программам бакалавриата по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» / А. Г. Станевский, Л. П. Храпылина // Психологическая наука и образование. — 2017. — Т. 22, № 2. — С. 87–96. — DOI: 10.17759/pse.2017220208

Stanevskii A. G. Kontseptual'nye podkhody k proektirovaniyu klyuchevykh napravlenii organizatsii obucheniya lits s narusheniem slukha po programmam bakalavriata po oblasti obrazovaniya «Inzhenernoe delo, tekhnologii i tekhnicheskie nauki» / A. G. Stanevskii, L. P. Khrapylina // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2017. — T. 22, № 2. — S. 87–96. — DOI: 10.17759/pse.2017220208

10. *Anderson L. W.* Taxonomy For Learning Teaching And Assessing_ A Revision Of Bloom`s Taxonomy Of Educational Objectives / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl. — New York : Addison Wesley Longman, Inc., 2001. — 302 p.

11. Beck D. L. Brain Hearing: Maximizing Hearing and Listening / D. L. Beck // The Hearing Review. — 2015. — Vol. 21, No. 3. — P. 20.
12. Cognition counts: A working memory system for ease of language understanding (ELU)/J. Rönnberg[et al.]//International journal of audiology. — 2008. — Vol. 47. — P.99–105.
13. Cognitive Abilities Relate to Self-Reported Hearing Disability / A. A. Zekveld, E. L. J. George, T. Houtgast, S. E. Kramer // Journal of Speech Language and Hearing Research. — 2013. — Vol. 56, No. 5. — P. 1364–1372. — DOI: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0268\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0268))
14. Hearing Loss and Cognition: What We Know and Where We Need to Go / D. S. Powell, E. S. Oh, N. S. Reed [et al.] // Frontiers of Aging Neuroscience. — 2022. — Vol. 13. — P. 769405. — DOI: 10.3389/fnagi.2021.769405
15. Pittman A. The amplification of new information / A. Pittman // The Hearing Review. — 2015. — Vol. 22, No. 9. — P. 24.
16. Sweller J. Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later / J. Sweller, J. J. G. van Merriënboer, F. Paas // Educational Psychology Review. — 2019. — No. 31. — P. 261–292. — DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
17. Sweller J. Cognitive load theory and educational technology / J. Sweller // Educational Technology Research and Development. — 2020. — No. 68. — P. 1–16. — DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09701-3>
18. Sweller J. Evidence for cognitive load theory / J. Sweller, P. Chandler // Cognition and Instruction. — 1991. — Vol. 8, No. 4. — P. 351–362. — DOI: https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_5
19. The Ease of Language Understanding (ELU) model: Theoretical, empirical, and clinical advances /J. Rönnberg [et al.]//Frontiers in systems neuroscience. — 2013. — Vol. 7. — P.31.
20. The Relationship Between Nonverbal Cognitive Functions and Hearing Loss / A. A. Zekveld, J. B. Deijen, S. T. Goverts, S. E. Kramer // Journal of Speech Language and Hearing Research. — July 2013. — DOI: 10.1044/1092-4388(2013/12-0268)

Приложение 1

Пример задания на курсовой проект (крестиками обозначены пункты, выбираемые при помощи генератора случайных чисел)

Спроектировать привод с заданными характеристиками на базе цилиндрического редуктора, стараясь обеспечить наименьшие габаритные размеры при заданных технологических возможностях. Принять ресурс L_{Σ} – 20 000 часов, K_A – 1,25.

D00	00	10	20	30	40	50	60	70	80	90
Частота вращения тих. вала n_r , об./мин.	16	20	25	32	40	50	63	80	100	160
										X
D0	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Мощность электродвигателя $P_{эд}$, кВт	0,55	0,75	1,1	1,5	2,2	3	4	5,5	7,5	11
					X					

D6	1	2	3	4	5	6
Режим работы	Тяжелый	Средний равновероят- ностный	Средний нормальный	Лёгкий	Особо лёгкий	Постоян- ный (0)
			X			

***	D12	Особенности конструкции*
	1 11	Соосный
	2 12	Мотор-редуктор
	3	Привод подъёмно-транспортной машины
X	4	Крепление с трёх сторон (к полу, стене, потолку)
X	5	Нагрузка реверсивная (симметричный цикл)
	6	Ось тихоходного вала вертикальная
	7	На тихоходном валу предусмотреть фланец (по возможности сделать полым)
X	8	Обеспечить наибольшую энергоэффективность
X	9	Обеспечить наибольшую ремонтпригодность
	10	Допускается использовать комплектующие не только по ГОСТ (проверить наличие комплектующих в продаже)

Примечание: * — если пункт не отмечен, принять обратное.

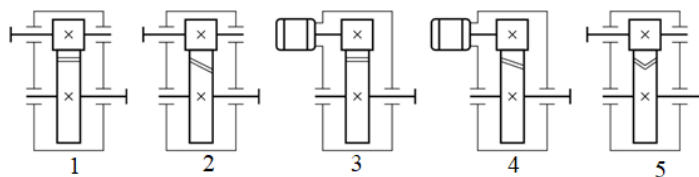
***	D12	Технологические возможности**
X	1	Зубофрезерование (ст. точности 8, наружные зубья, $HB < 350$)
	2	Зубодолбление (ст. точности 8, $HB < 350$)
	3	Электроэрозионная обработка (прямозубые, ст. точности 7; внутренние шлицы)
	4	Шевингование (ст. точности 7, $HB < 350$)
X	5	Шлифование, полирование, хонингование зубьев (ст. точности 6)
X	6	Азотирование, цементация, нитроцементация зубьев (HRC 55...63)
	7	Закалка зубьев, валов ТВЧ (HRC 45...55)
	8	Литьё черных металлов (корпус, заготовки колёс)
X	9	Литьё цветных металлов (корпус)
X	10	Обработка давлением (заготовки колёс, крышки)
	11	Любая неотмеченная технологическая возможность
	12	

Примечание: ** — механическая обработка на универсальных станках, объёмная закалка, сварка и нарезание наружных прямозубых колёс методом копирования доступны для всех вариантов.

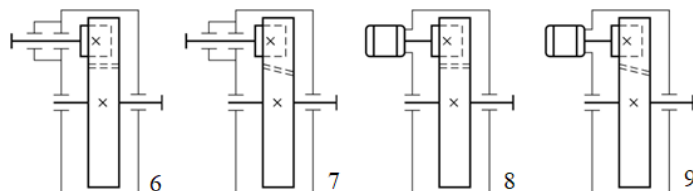
Приложение 2

Кинематические схемы приводов

Одноступенчатые с наружным зацеплением



Одноступенчатые с внутренним зацеплением



М. В. Ермолаева

доктор психологических наук, профессор кафедры промышленной логистики ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0000-0002-1645-5136

Е. А. Шахова

аспирант ФГБОУ ВО МГТУ имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», старший преподаватель кафедры менеджмента и маркетинга ОАНО ВО «МПСУ». ORCID: 0009-0003-5727-2357

Д. В. Максимов

аспирант ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», руководитель проекта Банка ВТБ (ПАО). ORCID: 0009-0006-9962-6573

**Современные подходы к проблеме развития
личностных компетенций персонала**

М. V. Ermolaeva

Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Industrial Logistics of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University). ORCID: 0000-0002-1645-5136

E. A. Shakhova

Postgraduate Student of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Senior Teacher of the Department of Management and Marketing of the Moscow Psychologic-social university. ORCID: 0009-0003-5727-2357

D. V. Maksimov

Postgraduate Student of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Project Manager of the VTB Bank. ORCID: 0009-0006-9962-6573

**Current Approaches to the Employees
Personal Competencies Improvement**

В статье проанализировано понятие личностных компетенций, описаны ключевые личностные компетенции — факторы эффективности деятельности работников при разных формах занятости в цифровую эпоху, представлен ряд методов развития личностных компетенций. Обоснована целесообразность создания модели развития личностных компетенций работников при разных формах занятости.

Ключевые слова: личностные компетенции, precarious занятость, жизнестойкость, развитие компетенций, личностный потенциал.

Введение

Проблема оценки и развития ключевых компетенций относится к числу важнейших проблем теории и практики управленческой деятельности. Историю компетентностного подхода принято связывать с трудами Д. Макклелланда, и прежде всего с его статьей 1973 года «Тестирование на компетентность, а не на интеллект». В этой статье автор подверг критике существовавший подход, согласно которому в ходе подбора персонала активно применялись интеллектуальные и психометрические тесты. Этой практике Д. Макклелланд противопоставил новый — компетентностный подход, согласно которому в качестве более показательных и адекватных рассматривались компетенции, обнаруженные в ходе сравнительного анализа характеристик обычных и наиболее продуктивных, выдающихся исполнителей. В результате своих исследований Д. Макклелланд постулировал три компетенции, которые он считал важнейшими с точки зрения профессиональной пригодности и успешности продвижения по службе. К таким общим компетенциям он относил самодисциплину, инициативность и сочувствие. При этом Д. Макклелланд отмечал, что обучение и тренинги могут способствовать развитию у работника необходимых компетенций в случае их отсутствия [19].

Дальнейшему развитию компетентностного подхода способствовали труды Р. Бояциса [4], а также Л. и С. Спенсера [13], в которых авторы характеризовали компетенцию как базовую личностную характеристику, непосредственно определяющую эффективность выполняемой профессиональной деятельности. Выход этих книг ознаменовал подъем интереса к компетентностному подходу, который не утихает до настоящего времени. В связи с характерными для настоящего времени вызовами неопределённости и транзитивности представление о компетенции претерпело существенные изменения: авторы отмечают, что её нельзя рассматривать как нечто постоянное [9]. Необходимость ориентироваться в потоке нарастающей информации, постоянно повышать свою квалификацию, чтобы быть востребованным на рынке труда, по мнению исследователей, выдвинула на передний план такие компетенции, как критическое мышление, способность к эффективной коммуникации, сотрудничеству и творчеству [26]. В контексте развития искусственного интеллекта, который участвует в формировании и определении ведущих компетенций работников и их оценке в связи с учетом меняющегося рынка труда, всё возрастающих требований к технологической активности персонала и трансформации ведущих отраслей экономики, многие компетенции, востребованные в конце двадцатого века, утрачивают свою актуальность.

Цель работы — описать актуальные личностные компетенции в цифровую эру, а также необходимость и возможности их развития современными методами обучения.

Задачи: 1) проанализировать понятие личностных компетенций; 2) выявить ключевые личностные компетенции — факторы эффективности деятельности работников при разных формах занятости в цифровую эпоху; 3) проанализировать современные методы развития личностных компетенций.

Гипотеза: личностные компетенции не являются фиксированными свойствами личности. Целесообразна разработка модели развития личностных компетенций с целью повышения эффективности труда, удовлетворенности трудом и, следовательно, субъективного благополучия работников при разных формах занятости.

Методом является анализ работ в области психологии труда и педагогической психологии.

Понимание компетенций

В настоящее время компетентностный подход рассматривается в большей степени как эффективная практика отбора и развития квалифицированного и эффективного персонала организации. При этом в организационном контексте компетенции рассматриваются как определённые знания, навыки и качества, которые способствуют достижению сотрудником желаемого результата его профессиональной деятельности в соответствии с возложенными на него обязанностями. В соответствии с таким пониманием компетенции предстают как характеристики, определяемые особенностями не только конкретной деятельности, но и конкретной ситуации [15; 21]. При таком подходе понятие компетенции включает не только комплекс знаний, умений и навыков, отражающий имеющийся опыт, но также мотивы и намерения [3]. В связи с этим некоторые авторы отмечают, что понятие «компетентность» в настоящее время можно рассматривать как конвенциональное, не имеющее устойчивой теоретико-методологической платформы и эмпирического наполнения [11]. Некоторые исследователи сходятся на том, что компетенцию можно рассматривать как общую способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на способностях, склонностях, знаниях и ценностях и позволяет человеку увязать ситуацию с имеющимся объемом знаний, выявить метод успешного решения задачи [1]. Однако определение компетенции как общей способности не соответствует современным представлениям о структуре компетенций. Поскольку в настоящее время в теории управления человеческими ресурсами накопился

большой объем многообразных представлений, отметим только те подходы, которые выделяют группу личностных компетенций.

Наиболее распространенным в теории управления является подход, согласно которому выделяются общекорпоративные, управленческие, личностные и профессиональные компетенции. К общекорпоративным относят компетенции, наличие которых компания ожидает у всех штатных работников независимо от профессиональной принадлежности и занимаемой должности. Управленческие (менеджерские) компетенции рассматривают как совокупность личностных характеристик, знаний, навыков, позволяющих эффективно управлять отдельными работниками и/или коллективами. Личностные компетенции включают инстанции личности (самосознание, самооценка, воля, мотивация, эмоции), свойства личности (активность, направленность и др.), а также личностные качества, определяющие способность работника применять свои знания и навыки для решения профессиональных задач. Профессиональные компетенции — комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для достижения успеха в конкретной профессии. Как правило, они сформулированы в формате «знать, уметь, владеть». При этом именно личностные компетенции являются фактором умения управлять своим поведением, знаниями и умениями, а следовательно, детерминируют их реализацию в конкретной профессиональной деятельности [9; 21].

В большинстве современных исследований личностные компетенции рассматриваются в общей структуре профессиональных компетенций. При этом само понятие «профессиональная компетенция» определяется как человеческий капитал, характеризующий профессионально-личностный потенциал работников, который должен быть раскрыт и который нужно постоянно развивать [24]. В контексте данного подхода к группе востребованных в настоящее время личностных компетенций относят высокую внутреннюю мотивацию, способность к развитию и саморазвитию, самореализацию и творческое начало [7].

Быстрое развитие технологий, усилившаяся цифровизация практически всех отраслей современной жизни обусловили значимость таких интенций и ценностей личности современного человека, как готовность к непрерывному развитию (прежде всего, профессиональному), стремление к овладению новейшими техническими и информационными технологиями, нацеленность на карьерный рост, поиск и использование новых форматов обучения и повышения квалификации в профессиональной деятельности [25]. Притом использование искусственного интеллекта позволяет не только более динамично и гибко подходить к выделению профессиональных компетенций, но и определять инновационный век-

тор в их развитии, учитывающий трансформацию сознания людей в условиях всё большей цифровизации общества.

Бурное развитие технологий и цифровизация меняют форматы обучения и методы получения образования, преобразуют формы занятости [5]. Цифровые методы управления, коммуникации, совместной работы, делегирования и контроля выполнения задач позволяют руководителям организаций дробить функции на отдельные задачи («гиги») и делегировать их исполнение независимым подрядчикам, среди которых теперь не только компании, но и отдельные люди. Большое количество штатных работников индустрии знаний (ИКТ-сферы, маркетинга, иных профессиональных услуг для бизнеса) добровольно или вынужденно переходит от организованного труда на предприятиях и в компаниях к precarious занятости — работе через интернет-платформы или в качестве независимых подрядчиков. Смена формы занятости от организованной к precarious сопряжена с потерей трудовых прав, финансовой нестабильностью, разрушением социальных связей и проч., что существенно влияет на психологическое состояние человека.

В настоящее время подобный переход приобрёл значительный масштаб, что делает актуальными исследования психологического состояния и психологических особенностей, личностных компетенций, профессиональной успешности и удовлетворенности трудом таких работников в контексте их субъективного благополучия.

Социальная и экономическая среда, в которой происходит профессиональная деятельность современного человека, может быть описана как нестабильная, неопределённая, сложная и неоднозначная. Первые буквы английских слов: volatility (нестабильность); uncertainty (неопределённость); complexity (сложность); ambiguity (неоднозначность) — образуют акроним VUCA. Современный человек стоит перед необходимостью выработки гибких, подвижных, адаптивных стратегий поведения в условиях быстрых и значимых изменений внешней среды [5].

В этих условиях большое значение приобретают такие личностные компетенции, как ответственное целеполагание, готовность к инновационному поведению, толерантность к неопределённости, жизнестойкость, самоэффективность и оптимизм. Таким образом, учёт современных условий, к которым следует отнести необходимость эффективной ориентации в быстро меняющейся, непредсказуемой среде и оперативной переработки значительного объема новой информации, всё возрастающую профессиональную мобильность, предъявляет особые требования к так называемым гибким навыкам (навыкам работы с людьми), включающие способность к обучению и адаптации [22] или надпрофессиональные компетенции [10]. Исследователи вы-

сказывают мнение, что такие надпрофессиональные компетенции, как способность и готовность к саморазвитию, самоорганизации, ответственному целеполаганию и планированию, стрессоустойчивость, способность принимать решения в условиях неопределённости, развитый эмоциональный интеллект, коммуникативная компетентность и толерантность к неопределённости, являются универсальными и общими в условиях цифровой трансформации всех отраслей промышленности и экономики. В современном обществе требования к надпрофессиональным личностным компетенциям опережают развитие технологий профессионального образования [8]. Именно личностные компетенции, по мнению ряда авторов, определяют способность человека действовать в нестандартных и проблемных ситуациях профессиональной деятельности [6; 8; 24].

Ключевые личностные компетенции

Целесообразно исследовать важные для успешной профессиональной деятельности в контексте субъективного благополучия личностные компетенции, такие как ответственное целеполагание, самоэффективность, жизнестойкость, инновационное поведение, толерантность к неопределённости, эмоциональный интеллект, проактивный копинг. Также представляет интерес исследование внутренней позиции и потребности в общении работников при разных формах занятости.

Как отмечают авторы теории целеполагания (goal setting) Е. Локк и Г. Лэтэм [33], человеческая жизнь представляет собой непрерывный процесс целеполагания, а цель — главный источник мотивации индивида. Выявлено, что при наличии конкретной высокой цели эффективность деятельности выше, чем при отсутствии цели и при наличии абстрактной цели или задачи «делай как можно лучше». Существует линейная зависимость между уровнем сложности цели и эффективностью работы. Получение обратной связи, участие в принятии решения и элемент соревновательности влияют на эффективность и приводят к постановке новой — более высокой — цели.

В 1990 г. в теории целеполагания были определены 4 причинно-следственных механизма: выбор цели, усилия, настойчивость и стратегия по выполнению задачи (т. е. план и навыки, необходимые для решения задачи). После 1990 г. было выявлено, что каузальные атрибуции эффективности деятельности могут влиять на аффект (эмоциональное состояние) и самоэффективность [34].

Экспериментально доказано [34], что целеполагание (с использованием календаря) способно мотивировать к личностному развитию (например, развитию самооценки и навыков общения). Достижение цели

можно облегчить, применяя разработанные методы и выделяя фазы достижения цели. Целеполагание может быть выполнено при тщательном следовании всем руководящим указаниям и принципам. При любых обстоятельствах, когда требуется результативность, необходимо применять релевантное целеполагание.

Самоэффективность (self-efficacy) является одним из личностных ресурсов удовлетворённости трудом и субъективного благополучия. Согласно социально-когнитивной теории, разработанной А. Бандурой [29], самоэффективность — уверенность в возможности осуществить необходимое для достижения цели — наряду с целеполаганием и оценкой полученного результата относительно ожиданий является важнейшим фактором, влияющим на поведение человека. Самоэффективность основана на самооценке всех личностных ресурсов, влияющих на эффективность деятельности. На развитие самоэффективности влияют следующие факторы: собственный опыт успеха и неудач, опыт наблюдения за деятельностью других людей, вербальная поддержка (обратная связь) и актуальное психологическое состояние.

Самоэффективность влияет на восприятие обратной связи, отношение к назначенным целям, на самостоятельный выбор целей, на качество стратегий достижения целей, саморуководство, цели обучения, деловые качества. Таким образом, самоэффективность может действовать как медиатор целей [34].

Представляется, что высокий уровень самоэффективности связан с личностной автономией как частью личностного потенциала [16]. В условиях precarious занятости при выраженной индивидуальной направленности деятельности автономная каузальная ориентация может получить дополнительное развитие и стать одним из личностных ресурсов совладания с трудностями и неопределённостью [20].

Жизнестойкость (resilience, hardiness) является одним из основных компонентов личностного потенциала [20] и ключевых личностных ресурсов, позволяющих предсказать продуктивность работы, здоровье и качество жизни работников [23].

С. Мадди под жизнестойкостью понимает систему представлений о себе, мире и отношениях с ним, которая препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессогенных ситуациях и способствует совладанию со стрессом. В структуре жизнестойкости выделяют три относительно независимых компонента: вовлечённость, контроль и принятие риска. Благодаря жизнестойкости все события изначально оцениваются как менее стрессогенные. Жизнестойкость является основой мотивации человека к активному совладанию и целенаправленному поиску требуемой социальной поддержки [23].

Жизнестойкость относится к таким положительным характеристикам развития, как адаптивность, взгляд в будущее и надежда. Жизнестойкость обычно описывается как способность успешно адаптироваться или преодолевать экстремальные трудности и стресс. Человек может обладать способностью быстро восстановиться после травматичной ситуации и вернуть прежнее функциональное состояние либо быть нечувствительным к стрессу. Жизнестойкость может рассматриваться как один из факторов, повышающих или снижающих устойчивость, а также как способность обращать вызовы и трудности в возможности получения нового опыта.

По мнению Д. А. Леонтьева [16], неопределённость у большинства людей вызывает страх, в связи с чем поиск ресурсов совладания с этим вызовом выступает как важная психологическая проблема.

Высокий уровень толерантности к неопределённости (*tolerance for uncertainty, tolerance for ambiguity*) позволяет человеку воспринимать неопределённость без страха, позитивно относиться к неопределённости как к вызову, как к шансу проверить и проявить себя. Толерантность к неопределённости снижает стресс в условиях неполноты информации и позволяет сохранять способность корректно обрабатывать информацию и принимать рациональные решения. Уровень толерантности к неопределённости может являться отражением неуверенности в себе и открытости человека неизвестному, неясному, новому, а также способности эффективно действовать в условиях недостатка информации [14].

По мнению исследователей [20], нехватка информации, недостаток коммуникации является потенциальным источником стресса в профессиональной деятельности, т. к. это способствует повышению уровня неопределённости. Также в общении человек способен формировать и выражать эмоции, в том числе с целью совладания с трудностями в травмирующих, стрессовых ситуациях.

Целенаправленная активность человека по установлению, поддержанию отношений с людьми и управлению ими описывается понятием аффилиации в общении. Собственно аффилиацию связывают со стремлением к принятию (СП). Негативный аспект аффилиации — страх отвержения (СО). Исследователи расходятся во мнении относительно связи между стремлением к принятию и страхом отвержения. Некоторые исследователи считают, что основой аффилиации является страх быть отвергнутым и стремление к принятию тем выше, чем ниже страх отвержения. Однако также существует мнение, что у этих сторон разные корреляты [12].

Стремление к принятию является основанием для высокого уровня развития коммуникативных навыков (уверенности, открытости, со-

циальной смелости) и способностью быстрее распознавать социальные роли окружающих. По результатам лонгитюдного исследования, Д. Макклелланд сделал вывод также о том, что стремление к аффилиации благотворно влияет на здоровье [12].

Эмоциональный интеллект (emotional intelligence) может быть определён как способность точно и эффективно обрабатывать информацию, относящуюся к распознаванию, структуре и регуляции собственных эмоций и эмоций других людей. Такая информация об эмоциях в основном передаёт знание об отношении человека с окружающей действительностью и может обрабатываться независимо от смысловой информации. Эмоциональный интеллект является проявлением взаимосвязи между двумя основными компонентами личности: когнитивной системой и эмоциональной системой. Обычно уровень интеллекта соотносят с уровнем развития когнитивных функций, а уровень адаптивности — с эмоциональными реакциями. Однако человек может развить достаточно сложные внутренние стандарты проявления эмоций за счет когнитивных функций. Такие эмоциональные реакции могут оцениваться по степени их рациональности [35].

Создатели одной из самых известных теорий эмоционального интеллекта Дж. Майер и П. Саловей [35] предложили три уровня проявления эмоционального интеллекта: уровень неосознанности, низкий уровень осознанности и высокий уровень осознанности и регуляции эмоций. Уровню неосознанности соответствует понятие эмоциональной ориентации, которое соответствует базовому адаптационному распознаванию эмоций. Низкому уровню осознанной эмоциональности соответствует открытость эмоциям и способность ориентироваться в ситуации с тем, чтобы проявлять релевантные эмоции. На высоком уровне осознанности применяется понятие эмоциональной экспертизы, которой соответствует высокий уровень понимания чувств и их регуляции.

Основное психологическое предназначение процесса преодоления человеком трудностей вне зависимости от степени их объективного существования и интенсивности состоит в снижении стрессового воздействия и обеспечении психологического благополучия и поддержания определенного качества жизни. Проактивный копинг (proactive coping) связан с переживанием преимущественно положительных эмоций, которые являются хорошим предиктором высокой удовлетворенности жизнью [2].

В литературе подробно описан феномен совладания как способа снижения последствий травмирующей ситуации путем приложения когнитивных и поведенческих усилий (реактивный копинг). Однако человек может совладать проактивно — действовать заранее с тем,

чтобы управлять стрессогенными факторами или даже предупреждать наличие источника стресса как такового. Это происходит в том случае, когда человек предвидит или определяет потенциальные источники стресса и действует на опережение с целью предотвратить их или приглушить их влияние. Выделяют 5 стадий в проактивном копинге: 1) аккумулятирование ресурсов, 2) распознавание потенциальных источников стресса, 3) первичную оценку, 4) предварительные усилия по совладанию и 5) сбор информации или использование обратной связи касательно успешности приложенных усилий. Авторы отмечают, что на каждой стадии важную роль имеют индивидуальные различия, наличие навыков и ресурсов. Также отмечается, что сам факт фокусирования на проактивном совладании дает уникальную возможность предвидения [28]. Недавнее исследование показало, что проактивный копинг — стратегия, формирование которой требует значительного времени [32].

Проактивный копинг основан на двух формах восприятия ситуации. Первично, человек оценивает ситуацию как благоприятную, нерелевантную или стрессогенную. Затем человек определяет способ совладания со стрессом с учетом имеющихся ресурсов, стиля совладания, а также особенностей ситуации, которые влияют на характер ответа — решение проблемы или совладание с аффектом. Разнообразие ресурсов совладания позитивно влияет на субъективное благополучие, физическое и психологическое состояние и способно снизить влияние стресса, предотвратить выгорание [31].

В эпоху цифровизации и сопутствующих ей бурных изменений во всех отраслях и областях рынка труда, успешность деятельности во многом зависит от способности работников к инновационному поведению. Инновационное поведение заключается в направленности на создание, апробацию и продвижение новых идей и является компетенцией более высокого уровня. Компонентами инновационного поведения в пределах организации являются мотивация достижения, воля, адекватная самооценка, дивергентное мышление, креативность, ассертивность, рефлексивность, коммуникативные навыки и др. Инновационное поведение является основанием для преодоления профессионального стресса и профессиональных деформаций личности, помогает предотвратить профессиональное выгорание [10].

Внутренняя позиция личности — центральное понятие теории личности Л. И. Божович — это одна из характеристик личности в целом, система принятых человеком мотивов, определяющая отношение человека к действительности, социальному окружению и себе. Внутренняя позиция личности — это выбор, мотивированный внутренними побуждени-

ями, а не навязанный внешним окружением. В зависимости от внутренней позиции социальное окружение может быть принято человеком или отвергнуто. Внутренняя позиция выполняет функции, главной среди которых является регуляция деятельности в плане взаимодействия личности и окружения. Под влиянием внутренней позиции человек действует или отказывается от действия. Таким образом, внешним проявлением внутренней позиции является поступок [18].

Внутренняя позиция объединяет четыре аспекта: мотивационный, эмоционально-смысловой и рефлексивный аспекты, а также ассертивность [17].

Проблема внутренней позиции главным образом исследовалась в возрастной и педагогической психологии в контексте взросления и необходимости выполнять новую социальную роль. Однако внутренняя позиция развивается в человеке на протяжении всей жизни. В эпоху взрывного развития технологий и связанных с ним бурных изменений, затронувших значительное количество жизненных аспектов, социальные роли меняют и взрослые, например меняя формат занятости. Поэтому представляет интерес исследование внутренней позиции взрослого человека в контексте его профессиональной деятельности.

Методы развития компетенций

В литературе описаны и на практике применяются разнообразные методы развития компетенций. Высокому уровню вовлеченности персонала в деятельность организации соответствует понятие самообучающейся организации, когда особое внимание уделяется активным видам обучения (деловая игра, мастер-класс, мозговой штурм, обучение через действие, поведенческое моделирование) [22]. Среди форм обучения также можно перечислить следующие: групповые очные образовательные мероприятия под руководством профессиональных тренеров; коучинг, менторство, наставничество, помощь коллеги (buddy); самообразование — изучение литературы, ознакомление с видеоматериалами, выполнение упражнений, решение задач. Завоевывает популярность геймификация процесса обучения. Геймификация также используется для поддержания мотивации к самообразованию и ориентированию в образовательных ресурсах.

Традиционно развитие компетенций связано с социализацией на рабочем месте — здесь происходит и соотнесение собственных достижений с достижениями других членов коллектива, и развитие навыков общения, и формирование эмоционального интеллекта, реализуется стремление к аффилиации, проявляется внутренняя позиция. Инновационное поведение, связанное с формированием и продвижением собственных идей, также реализуется в социальной среде. Важной составляющей раз-

вития личностных компетенций является отслеживание прогресса и получение обратной связи.

Недавние исследования, проведённые среди разработчиков программного обеспечения и других ИТ-специалистов [30], выявили устойчивый интерес к развитию личностных компетенций (soft skills). В целях повышения эффективности работы в контексте субъективного благополучия работники стремятся к развитию таких личностных компетенций, как проактивный копинг, навыки коммуникации (в т. ч. ассертивность), целеполагание и поддержание мотивации достижения целей, эмоциональная саморегуляция.

Учитывая реалии цифровой эры, необходим поиск новых моделей развития личностных компетенций. Так, разработанные психологами техники целеполагания могут быть использованы для развития личностных компетенций. Развитию компетенций способствует обучение техникам постановки целей с помощью сочетания целей обучения и производственных целей, комбинации ближних и дальних целей, получения обратной связи и отслеживания прогресса [34].

Исследования показали, что достижение высокой, конкретной цели главным образом зависит от настойчивости субъекта. Эффективность в развитии способности сохранять настойчивость в достижении конкретной цели показали техника мысленного противопоставления желаемого будущего актуальным существующим препятствиям к его достижению (Mental Contrasting) и техника формирования намерений (Implementation Intentions) [36].

Большое количество исследований показали жизнестойкость как динамический, контекстуальный процесс. Жизнестойкость — это не устойчивая характеристика личности, она может быть развита. Работодатель может формировать ситуации, в которых работник приобретает образ себя как профессионала, способного преодолевать трудности. Повышение жизнестойкости возможно при наличии ролевой модели, а также наличии поддерживающих взаимоотношений. В частности, техника менторства, наставничества способствует развитию жизнестойкости. Для работников, находящихся за пределами организации-работодателя, представляются релевантными такие техники развития жизнестойкости, как формирование реалистичных ожиданий и последовательная забота о себе [27]. Представляется актуальным исследование того, как уровень жизнестойкости связан с развитием профессиональных компетенций (hard skills).

В период пандемии COVID-19 исследователи из Университета Южного Уэльса [31] разработали комплексную онлайн-программу повышения жизнестойкости и проактивного копинга работников, основанную на ряде теорий и моделей, и провели пилотную реализацию программы. Не-

смотря на очевидные ограничения, продиктованные использованием интернет-технологий для удаленного взаимодействия, авторы программы получили значимые различия между контрольной и экспериментальной группами по параметрам: жизнестойкость, осмысление, тревожность, стресс, самоэффективность и совладание, субъективное благополучие.

Анализ недавних публикаций зарубежных авторов показал, что большинство программ развития жизнестойкости разработаны с целью улучшить психологическое состояние и субъективное благополучие через предотвращение негативного влияния стресса на рабочем месте [37]. Подавляющее большинство авторов фокусируются на методах обучения людей справляться с дилеммой негативным воздействием. Большинство работ трактуют развитие жизнестойкости как способности противостоять будущим стрессам, не теряя эффективности. Авторы отмечают, что развитие жизнестойкости не представляется возможным в короткий срок, а требует длительного времени.

Результаты

Анализ исследований показал взаимосвязь между уровнем развития личностных компетенций работника, его психологическим состоянием, эффективностью деятельности, удовлетворённостью трудом и субъективным благополучием.

Выявлен и описан ряд личностных компетенций, которые, на взгляд авторов, наряду с профессиональными компетенциями, являются ключевыми для достижения и поддержания эффективности труда и субъективного благополучия.

Показано, что, в условиях недостатка социальных и внутриорганизационных компонентов поддержания удовлетворённости трудом, развитие личностных компетенций особенно важно для штатных работников, выполняющих свои трудовые функции в дистанционном режиме посредством интернет-связи и цифровых технологий, а также прекарно занятых.

Показано, что при наличии тенденции дробления трудовых функций на микрозадачи («гиги») рост числа прекарно занятых и дистанционных работников приводит к росту влияния результатов их труда на успех деятельности работодателя в целом. Следовательно, целесообразно создание модели развития личностных компетенций прекарно занятых, включающей диагностику и методы развития личностных компетенций.

Показано, что работники сферы информационных технологий связывают эффективность своей работы с «гибкими навыками» (soft skills) и стремятся к развитию личностных компетенций, а также позитивно оценивают участие в соответствующих образовательных программах.

Также представлены результаты разработки образовательных программ развития личностных компетенций работников в условиях нарушения социальных связей. Показано, что участие работников в таких программах положительно влияет на такие личностные компетенции, как жизнестойкость, проактивный копинг, самоэффективность и другие. Исследования подтвердили, что приобретенные навыки распространяют свое действие на более широкий жизненный контекст, что также способствует достижению субъективного благополучия работников.

Заключение

В работе проанализировано понятие личностной компетенции. Личностная компетенция — комплекс знаний, умений, навыков и свойств личности. Личностные компетенции рассматриваются в контексте общей профессиональной компетентности, т. к. являются важным фактором реализации профессиональных компетенций. Различные личностные компетенции востребованы в зависимости от профессионального и организационного контекста. Различные ключевые компетенции способствуют эффективности труда и в зависимости от формы занятости — традиционная занятость штатного работника, дистанционная работа штатного работника или прекарная занятость.

Выявлены ключевые личностные компетенции в эпоху цифровизации. В условиях недостатка социальных связей работника с трудовым коллективом приоритетное значение имеет уровень развития личностных компетенций прекарно занятых. К числу ключевых компетенций относятся толерантность к неопределённости, самоэффективность, жизнестойкость и способность к проактивному копингу, эмоциональный интеллект. Те компетенции, которые при традиционной занятости формируются за счет активного социального взаимодействия, в условиях прекарности требуют от субъекта усилий по их развитию и поддержанию на необходимом уровне. При смене традиционной занятости на прекарную меняется социальная роль, а следовательно, меняется и внутренняя позиция — важная детерминанта поведения человека.

Проанализированы работы по теме методов развития личностных компетенций. Современным работодателям доступны различные инструменты и методы развития компетенций персонала. Обучение персонала с помощью цифровых инструментов широко используется организациями для обучения и развития штатных работников. Интернет-технологии и цифровые решения позволяют охватить большую аудиторию, способствуют экономии ресурсов организации, дают огромные преимущества с точки зрения администрирования обучения и анализа данных. Однако налицо недостаток живого общения участников между собой и

с тренером/преподавателем. При очных формах обучения в компаниях одной из важных сопутствующих целей признается формирование личных связей между участниками. В настоящее время очное обучение, особенно в крупных организациях, отмечается как редкая и очень ценная возможность. Для прекарно занятых и дистанционных работников зачастую участие в очных мероприятиях невозможно или сильно затруднено. Исследования показали, что и дистанционный формат, при отсутствии альтернативы, может и должен быть использован в том числе для развития личностных компетенций персонала.

По итогам обзора литературы получила подтверждение гипотеза о том, что личностные компетенции, такие как жизнестойкость, проактивный копинг и другие, не являются фиксированными свойствами личности. Представляется, что ряд личностных компетенций, таких, например, как толерантность к неопределенности и самоэффективность, коррелируют с уровнем развития профессиональных компетенций, мастерством и опытом. При недостатке поддержки со стороны работодателя особое значение приобретает личностный потенциал работника.

Получено подтверждение того, что дистанционные программы развития личностных компетенций могут быть эффективными. С ростом сотрудничества организаций с дистанционными работниками и прекарно занятыми неизбежно осознавание работодателями потребности в создании модели, включающей определение ключевых личностных компетенций и разработку методов их развития, в том числе применимых для саморазвития, с использованием цифровых инструментов и интернет-технологий. Актуальной также видится разработка модели диагностики и развития личностных компетенций работодателей для успешного взаимодействия с независимыми подрядчиками и дистанционными работниками. Результаты соответствующих психологических исследований, в том числе разработка комплекса методик, должны лечь в основу решения этих задач.

The paper analyses the concept of personal competency, determines core personal competencies as work efficiency factors in the context of different forms of employment in the digital era, and considers personal competencies improvement methods. The claim of a personal competencies improvement model development relevance for different types of employment is grounded.

Keywords: personal competencies, precarious employment, resilience, competencies improvement, personality potential.

Список литературы

1. Базаров Т. Ю. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания / Т. Ю. Базаров, А. К. Ерофеев, А. Г. Шмелев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2014. — № 1. — С. 87–102.

Bazarov T. Yu. Kollektivnoe opredelenie ponyatiya «kompetentsii»: popytka izvlecheniya smyslovyykh tendentsii iz razmytogo ekspertnogo znaniya / T. Yu. Bazarov, A. K. Erofeev, A. G. Shmelev // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2014. — № 1. — S. 87–102.

2. *Белинская Е. П.* Опросник проактивного копинга: адаптация на неклинической выборке и прогностические возможности [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская, А. В. Вечерин, Е. Р. Агадуллина // Клиническая и специальная психология. — 2018. — Т. 7, № 3. — С. 192–211. — DOI: 10.17759/cpse.2018070312

Belinskaya E. P. Oprosnik proaktivnogo kopinga: adaptatsiya na neklinicheskoi vyborke i prognosticheskie vozmozhnosti [Elektronnyi resurs] / E. P. Belinskaya, A. V. Vecherin, E. R. Agadullina // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. — 2018. — Т. 7, № 3. — С. 192–211. — DOI: 10.17759/cpse.2018070312

3. *Богачева Л. С.* Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема [Электронный ресурс] / А. С. Богачева // Актуальные вопросы современной педагогики : матер. II Междунар. науч. конф. (Уфа, июль 2012 г.). — Уфа : Лето, 2012. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2556/> (дата обращения: 05.03.2024).

Bogacheva L. S. Kompetentnost' i kompetentsiya kak ponyatiino-terminologicheskaya problema [Elektronnyi resurs] / A. S. Bogacheva // Aktual'nye voprosy sovremennoi pedagogiki : mater. II Mezhdunar. nauch. konf. (Ufa, iyul' 2012 g.). — Ufa : Leto, 2012. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2556/> (data obrashcheniya: 05.03.2024).

4. *Бояцис Р.* Компетентный менеджер: модель эффективной работы / Р. Бояцис. — Москва : НИППО, 2008. — 340 с.

Boyatsis R. Kompetentnyi menedzher: model' effektivnoi raboty / R. Boyatsis. — Moskva : NIPPO, 2008. — 340 s.

5. *Герчикова Т. Я.* Развитие цифровых компетенций персонала / Т. Я. Герчикова, Н. И. Дегтярёв, В. В. Кириленко // Экономика труда. — 2021. — Т. 8, № 6. — С. 585–600. — DOI: 10.18334/et.8.6.112185

Gerchikova T. Ya. Razvitie tsifrovyykh kompetentsii personala / T. Ya. Gerchikova, N. I. Degtyarev, V. V. Kirilenko // Ekonomika truda. — 2021. — Т. 8, № 6. — С. 585–600. — DOI: 10.18334/et.8.6.112185

6. *Демина В. В.* Формирование и развитие профессиональных компетенций в системе корпоративного обучения [Электронный ресурс] / В. В. Демина, Ян Юеин // Вестник Алтайской академии экономики и права. — 2023. — № 7-1. — С. 38–43. — URL: <https://vael.ru/ru/article/view?id=2896> (дата обращения: 22.03.2024).

Demina V. V. Formirovanie i razvitie professional'nykh kompetentsii v sisteme korporativnogo obucheniya [Elektronnyi resurs] / V. V. Demina, Yan Yuein // Vestnik Altaiskoi akademii ekonomiki i prava. — 2023. — № 7-1. — С. 38–43. — URL: <https://vael.ru/ru/article/view?id=2896> (data obrashcheniya: 22.03.2024).

7. *Дымарская О. Я.* Объект управления талантами в российских организациях: сравнительный анализ заинтересованных сторон / О. Я. Дымарская // Организационная психология. — 2014. — Т. 4, № 2. — С. 6–28.

Dymarskaya O. Ya. Ob"ekt upravleniya talantami v rossiiskikh organizatsiyakh: sravnitel'nyi analiz zainteresovannykh storon / O. Ya. Dymarskaya // Organizatsionnaya psikhologiya. — 2014. — Т. 4, № 2. — С. 6–28.

8. *Егорова И. А.* Оценка важности развития надпрофессиональных компетенций у различных категорий персонала [Электронный ресурс] / И. А. Егорова, А. Э. Долгирева, Н. В. Коновалова // Век качества : электронный научный журнал. — 2022. — № 2. — С. 235–251. — URL: https://www.agequal.ru/pdf/2022/AGE_QUALITY_2_2022.pdf (дата обращения: 05.03.2024).

Egorova I. A. Otsenka vazhnosti razvitiya nadprofessional'nykh kompetentsii u razlichnykh kategorii personala [Elektronnyi resurs] / I. A. Egorova, A. E. Dolgireva, N. V. Konovalova // Vek kachestva : elektronnyi nauchnyi zhurnal. — 2022. — № 2. — S. 235–251. — URL: https://www.agequal.ru/pdf/2022/AGE_QUALITY_2_2022.pdf (data obrashcheniya: 05.03.2024).

9. *Ермолаева М. В.* Компетентностный подход к управлению персоналом / М. В. Ермолаева // Мир психологии. — 2021. — № 3. — С. 110–115. — DOI: 10.51944/2073-8528_2021_3_110

Ermolaeva M. V. Kompetentnostnyi podkhod k upravleniyu personalom / M. V. Ermolaeva // Mir psikhologii. — 2021. — № 3. — S. 110–115. — DOI: 10.51944/2073-8528_2021_3_110

10. *Ермолаева М. В.* Компетенции участников проектной команды : монография / М. В. Ермолаева, Ж. М. Кокуева, Д. В. Лубовский. — Москва : РУСАЙНС, 2020. — 220 с.

Ermolaeva M. V. Kompetentsii uchastnikov proektnoi komandy : monografiya / M. V. Ermolaeva, Zh. M. Kokueva, D. V. Lubovskii. — Moskva : RUSAINS, 2020. — 220 s.

11. *Зеер Э. Ф.* Практика формирования компетенций: методологический аспект / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования : сб. ст. по матер. Всерос. науч.-практ. конф. (5 мая 2011 г.). — Екатеринбург — Березовский : Филиал Рос. гос. проф.-пед. ун-та в г. Березовском, 2011. — С. 4–9.

Zeer E. F. Praktika formirovaniya kompetentsii: metodologicheskii aspekt / E. F. Zeer, D. P. Zavodchikov // Formirovanie kompetentsii v praktike prepodavaniya obshchikh i spetsial'nykh distsiplin v uchrezhdeniyakh srednego professional'nogo obrazovaniya : sb. st. po mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. (5 maya 2011 g.). — Ekaterinburg — Berezovskii : Filial Ros. gos. prof.-ped. un-ta v g. Berezovskom, 2011. — S. 4–9.

12. *Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 576 с. : ил. — (Мастера психологии).

Il'in E. P. Psikhologiya obshcheniya i mezhlichnostnykh otnoshenii / E. P. Il'in. — Sankt-Peterburg : Piter, 2009. — 576 s. : il. — (Mastera psikhologii).

13. Компетенция на работе. Модели максимальной эффективности работы / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. — Москва : Гиппо, 2010. — 384 с.

Kompetentsiya na rabote. Modeli maksimal'noi effektivnosti raboty / L. M. Spenser, S. M. Spenser. — Moskva : Gippo, 2010. — 384 s.

14. *Корнилова Т. В.* Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки / Т. В. Корнилова // Психология : журнал Высшей школы экономики. — 2014. — Т. 11, № 4. — С. 19–36.

Kornilova T. V. Tolerantnost' k neopredelennosti i emotsional'nyi intellekt pri prinyatii reshenii v usloviyakh podskazki / T. V. Kornilova // Psikhologiya : zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. — 2014. — T. 11, № 4. — S. 19–36.

15. *Ксенофонтова Е. Г.* Это модное слово: «компетенции» / Е. Г. Ксенофонтова // Управление персоналом. — 2007. — № 12. — С. 47–51.

Ksenofontova E. G. Eto modnoe slovo: «kompetentsii» / E. G. Ksenofontova // Upravlenie personalom. — 2007. — № 12. — S. 47–51.

16. *Леонтьев Д. А.* Личностная автономия как составляющая личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, О. Е. Дергачева // Личностный потенциал: структура и диагностика / ред.: Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2011. — С. 210–240.

Leont'ev D. A. Lichnostnaya avtonomiya kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala / D. A. Leont'ev, O. E. Dergacheva // Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika / red.: D. A. Leont'ev. — Moskva : Smysl, 2011. — S. 210–240.

17. *Лубовский Д. В.* Опросник внутренней позиции обучающихся: особенности субъектности старшеклассников / Д. В. Лубовский // Актуальные пробле-

мы психологического знания. — 2021. — № 3 (56). — С. 161–168. — DOI: 10.51944/2073-8544_2021_3_161

Lubovskii D. V. Oprosnik vnutrennei pozitsii obuchayushchikhsya: osobennosti sub»ektnosti starsheklassnikov / D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — № 3 (56). — С. 161–168. — DOI: 10.51944/2073-8544_2021_3_161

18. *Лубовский Д. В.* Понятие внутренней позиции: культурно-историческая перспектива изучения личности школьника / Д. В. Лубовский // Культурно-историческая психология. — 2008. — Т. 4, № 1. — С. 2–8.

Lubovskii D. V. Ponyatie vnutrennei pozitsii: kul'turno-istoricheskaya perspektiva izucheniya lichnosti shkol'nika / D. V. Lubovskii // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2008. — Т. 4, № 1. — С. 2–8.

19. *Макклелланд Д.* Мотивация человека. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 672 с.

Makklelland D. Motivatsiya cheloveka. — Sankt-Peterburg : Piter, 2007. — 672 s.

20. *Мандрикова Е. Ю.* Личностный потенциал в организационном контексте / Е. Ю. Мандрикова // Личностный потенциал: структура и диагностика / ред.: Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2011. — С. 469–490.

Mandrikova E. Yu. Lichnostnyi potentsial v organizatsionnom kontekste / E. Yu. Mandrikova // Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika / red.: D. A. Leont'ev. — Moskva : Smysl, 2011. — С. 469–490.

21. *Михалкина Е. В.* Компетенции и компетентность: эволюция национальных концепций и синтез теоретических подходов / Е. В. Михалкина, Л. С. Скачкова, Н. В. Усатенко // Terra Economics. — 2011. — Т. 9, № 4, часть 2. — С. 12–17.

Mikhalkina E. V. Kompetentsii i kompetentnost': evolyutsiya natsional'nykh kontseptsii i sintez teoreticheskikh podkhodov / E. V. Mikhalkina, L. S. Skachkova, N. V. Usatenko // Terra Economics. — 2011. — Т. 9, № 4, chast' 2. — С. 12–17.

22. *Нестерова О. В.* Обучение персонала как инструмент реализации стратегических целей организации / О. В. Нестерова // Науковедение. — 2015. — Т. 7, № 2. — С. 1–13.

Nesterova O. V. Obuchenie personala kak instrument realizatsii strategicheskikh tselei organizatsii / O. V. Nesterova // Naukovedenie. — 2015. — Т. 7, № 2. — С. 1–13.

23. *Осин Е. Н.* Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте / Е. Н. Осин, Е. И. Рассказова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2013. — № 2. — С. 147–165.

Osin E. N. Kratkaya versiya testa zhiznestoikosti: psikhometricheskie kharakteristiki i primenenie v organizatsionnom kontekste / E. N. Osin, E. I. Rasskazova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2013. — № 2. — С. 147–165.

24. *Пьянкова Л. А.* Занятость и формирование профессиональных компетенций «работников будущего» / Л. А. Пьянкова // Вестник Томского государственного университета. Серия: Экономика. — 2021. — № 54. — С. 136–157.

P'yankova L. A. Zanyatost' i formirovanie professional'nykh kompetentsii «rabotnikov budushchego» / L. A. P'yankova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. — 2021. — № 54. — С. 136–157.

25. *Сезонова О. Н.* Формирование системы профессиональных компетенций персонала организации : специальность 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством (менеджмент)» : автореф. дис. ... канд. экон. наук / О. Н. Сезонова ; Курский государственный университет. — Орел, 2015. — 24 с.

26. *Sezonova O. N.* Formirovanie sistemy professional'nykh kompetentsii personala organizatsii : spetsial'nost' 08.00.05 «Ekonomika i upravlenie narodnym khozyaistvom (menedzhment)» : avtoref. dis. ... kand. ekon. nauk / O. N. Sezonova ; Kurskii gosudarstvennyi universitet. — Orel, 2015. — 24 s.

27. *Харапу Ю. Н.* 21 урок для XXI века. — Москва : Синдбад, 2019. — 416 с.
28. *Kharari Yu. N.* 21 urok dlya KhKhI veka. — Moskva : Sindbad, 2019. — 416 s.
29. *Amsrud K. E.* Development of resilience in nursing students: A systematic qualitative review and thematic synthesis [Electronic resource] / K. E. Amsrud, A. Lyberg, E. Severinsson // Nurse Education in Practice. — 2019. — Vol. 41, art. No. 102621. — <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595318303998> — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102621>
30. *Aspinwall L. G.* A stitch in time: Self-regulation and proactive coping / L. G. Aspinwall, S. E. Taylor // Psychological Bulletin. — 1997. — Vol. 121, No. 3. — P. 417–443. — DOI: 10.1037/0033-2909.121.3.417
31. *Bandura A.* Social cognitive theory of self-regulation [Electronic resource] / A. Bandura // Organizational Behavior and Human Decision Processes. — 1991. — Vol. 50, Issue 2. — P. 248–287. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190022L> (date of the application: 01.03.2024).
32. *Cárdenas-Castro C.* Soft Skills Training: Performance Psychology Applied to Software Development / C. Cárdenas-Castro, J. C. G. Julio, P. Rodríguez // IEEE/ACM 12th International Workshop on Cooperative and Human Aspects of Software Engineering (CHASE), Montreal, QC, Canada. — 2019. — P. 115–116. — DOI: 10.1109/CHASE.2019.00034
33. *Jones H.* Enhancing resilience, coping and self-talk of employees in large organisations; the development and mixed methods piloting of an online mental health and well-being toolkit / H. Jones, Sh. Gait, Ph. J. Tyson // Journal of Workplace Learning. — 2024. — Vol. 36, Issue 2. — P. 129–145. — DOI: 10.1108/JWL-04-2023-0058
34. *Langerak J. B.* How to minimize job insecurity: The role of proactive and reactive coping over time [Electronic resource] / J. B. Langerak, J. Koen, E. A. J. van Hooft // Journal of Vocational Behavior. — 2022. — Vol. 136, art. No. 103729. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879122000409> (date of the application: 23.02.2024). — DOI: 10.1016/j.jvb.2022.103729
35. *Locke E. A.* Goal Setting Theory, 1990 / E. A. Locke, R. H. Smith, G. P. Latham // New Developments in Goal Setting and Task Performance / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — London and New York: Taylor and Francis, 2013. — P. 3–14. — DOI: 10/4324/9780203082744-1
36. *Locke E. A.* Goal Setting Theory. The Current State / E. A. Locke, G. P. Latham // New Developments in Goal Setting and Task Performance / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — London and New York: Taylor and Francis, 2013. — P. 623–630. — DOI: 10/4324/9780203082744-37
37. *Mayer J. D.* Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings / J. D. Mayer, P. Salovey // Applied and Preventive Psychology. — 1995. — Vol. 4. — P. 197–208.
38. *Oettingen G.* Regulating Goal Pursuit Through Mental Contrasting with Implementation Intentions / G. Oettingen, M. Wittchen, P. M. Gollwitzer // New Developments in Goal Setting and Task Performance / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — London and New York: Taylor and Francis, 2013. — P. 523–548. — DOI: 10/4324/9780203082744-32
39. Resilience training for critical situation management. An umbrella and a systematic literature review [Electronic resource] / E. Ketelars, C. Gaudin, S. Flandin, G. Poizat // Safety Science. — 2024. — Vol. 170, art. No. 106311. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0925753523002539> (date of the application: 02.03.2024). — DOI: 10.1016/j.ssci.2023.106311

Л. А. Бегунова

кандидат юридических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований». ORCID: 0000-0002-9704-7096

Л. А. Бримова

педагог-психолог МБОУ «Лицей № 15»

Психологическое содержание интереса к истории семьи на этапах формирующейся взрослости

L. A. Begunova

Ph. D. (Law), Leading Researcher of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research. ORCID: 0000-0002-9704-7096

L. A. Brimova

Pedagogical-psychologist of the Municipal General Education Budget Institution "Lyceum No. 15"

Psychological Content of Interest in Family History at the Stages of Emerging Adulthood

Отношение молодых людей к истории семьи рассматривается в качестве элемента мировоззрения. Динамика выраженности интереса к изучению истории своей семьи, выявленная с помощью оригинальной методики «История семьи», показывает, что на разных этапах взросления (16–18 и 19–22 лет) фактор «Позитивный образ семьи» иллюстрирует процесс сепарации молодых людей от родительской семьи и может выступать одним из индикаторов внутренней позиции взрослого человека. Мотив познания семейной истории отражает процесс самоидентификации взрослеющей личности. Различия между юношами и девушками 19–22 лет в выраженности интереса к истории семьи рассматриваются как результат влияния традиционных гендерных ожиданий со стороны социума, предписывающих женщинам иметь собственную семью. Эти ожидания актуализируют у девушек готовность к оценке личного вклада в семейную историю, а также стремление к более быстрому взрослению в сравнении с юношами.

Ключевые слова: история семьи, психогенеалогия, мировоззрение, внутренняя позиция взрослого, ответственность, самоидентификация.

Введение

Методологический фундамент междисциплинарных исследований взаимодействия индивидуального развития, семейной истории и исторических процессов заложен в 20–30-е годы прошлого века в рамках культурно-исторического подхода в исследовании психики и фран-

цузской социологической школы (Л. С. Выготский, М. Halbwachs). А. А. Кроник и Р. А. Ахмеров, рассматривая перспективы психогенеалогии как новой науки, формирующейся с конца 80-х гг. прошлого века и изучающей переживания человека в процессе получения информации об истории семьи, отметили вклад отечественных ученых Л. С. Выготского и Б. Ф. Поршнева, которые «пытались у нас превратить психологию в историю, а историю в психологию», открывая «психологические орудия в истории человечества», роль взаимодействия «...“мы” и “они” в объяснении исторических процессов» [7, с. 31].

Зарубежные исследователи также отмечают, что на рубеже XX–XXI вв. феномен прошлого перестал быть специализированной областью изучения историков, а память и прошлое внезапно оказались в повседневной жизни [17]. С 2000-х годов становятся актуальными практически забытые работы 20–30-х годов XX в. Мориса Хальбвакса, разработавшего концепцию коллективной памяти и показавшего влияние коллективных воспоминаний на социальную идентичность личности. Хальбвакс утверждал, что на протяжении эпох именно общие убеждения группы и ее коллективный опыт формируют значение индивидуальных воспоминаний, а не наоборот [4; 5; 15]. Представление Хальбвакса о памяти, о том, как человек понимает и реконструирует прошлое, неразрывно от коллектива и социальных рамок, в которых развивается личность. Каждая собранная песчинка, каждое воспоминание будет иметь определенное влияние, прямое или косвенное, на человека [15]. Недавние психологические и социологические исследования передачи исторических воспоминаний из поколения в поколение показали влияние сложной системы исторического, политического и социального контекстов на представление о прошлом и роль активности личности в понимании верований и представлений о прошлом [8; 14; 16; 20].

Частный случай семейной памяти действует как фильтр для понимания личностью официальной (публичной) истории и живой (или частной, интимной) истории. Семьи выполняют работу по сохранению памяти различных социальных контекстов, ибо помнят люди, а не группы, к которым они принадлежат, вес этих конкретных воспоминаний влияет на то, как история и общество представляют прошлое [15]. Тексты воспоминаний (письменные и устные, официальные и личные) создаются, передаются во многих различных контекстах, но как отмечает А. Kuhn, возможно, именно семья обеспечивает модель для любых коллективных воспоминаний. Повседневное историческое сознание и коллективная память пересекается с рассказами о прошлом, которое попадает во временной интервал воспоминаний наших родителей, бабушек и дедушек [18]. Часто сталкивая нас «...с острыми нравственными проблемами: чьи

продолжить традиции, с кем и в какой мере идентифицироваться, какие уроки извлечь из жизни предшествующих поколений, какие из них передать будущим поколениям» [7, с. 41]. Факты истории семьи, которые открываются человеку, часто сопровождаются сильными эмоциями, т. к. параллельно может идти процесс развенчивания семейного мифа, который, в свою очередь, мог создаваться специально для сокрытия негативных или опасных сведений о членах семьи [14].

Таким образом, нет никаких оснований, чтобы не согласиться с мнением, что «почти каждый новый факт, узнаваемый человеком о своей семейной истории, создает толчок нравственному и личностному росту» [7, с. 41].

Изучая психологическое содержание внутренней позиции взрослого, мы опирались на представление о том, что в основе развития личности лежит процесс осознания своего прошлого, настоящего и будущего. Роль семьи и семейной истории в развитии личности бесспорна, а в многочисленных исследованиях показаны аспекты влияния семейных отношений и воспитательных тактик родителей на ребенка [2; 3; 9; 10; 11; 12]. В нашей работе мы попытались определить, в какой мере интерес к истории семьи актуален для учащихся на границе юности и ранней взрослости, когда в основном завершается процесс психического развития и на фундаменте полученных знаний открываются бесконечные варианты личностного роста.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе (2021–2022 гг.) мы обнаружили, что в юношеском возрасте интерес к истории семьи выступает значимым компонентом мировоззрения, включающим самоидентификацию, знание семейной истории, ответственность за близких и стремление к сохранению позитивного образа семьи. Результаты сравнения средних значений подвыборок юношей и девушек, завершающих получение среднего общего образования, не выявили различий по переменным пола респондентов, типа образовательного учреждения и региона проживания. Таким образом, мы предполагаем, что полученные нами данные типичны для всей выборки молодых людей 16–18 лет [1].

На втором этапе исследования (2023 г.) мы поставили задачу сравнить выраженность интереса к истории семьи на разных стадиях взросления: у молодых людей 16–18 лет (завершение среднего общего образования) и у молодых людей 19–22 лет (завершающих первую ступень высшего образования).

В текущем исследовании мы проверяли следующие гипотезы:

- в юношеском возрасте (16–18 лет) и в периоде «формирующейся взрослости» (19–22 лет) [6] отношение к истории семьи имеет оди-

- наковую структуру, основными компонентами которой являются самоидентификация, знание истории семьи, ответственность за близких и стремление к сохранению позитивного образа семьи;
- выраженность компонентов интереса к истории семьи у молодых людей 19–22 лет отличается от выборки молодых людей 16–18 лет.

Участники и процедура исследования

Сравнительный анализ результатов исследования интереса юношей и девушек к истории семьи проведен между выборками учащихся 10–11-х классов (201 человек) и 1–2-го курса колледжей (178 человек) от 16 до 18 лет (средний возраст — 16,9 года, 233 девушки, 146 юношей) и выборкой студентов 4-го курса университета (192 человека) от 19 до 22 лет (средний возраст — 21,5 года, 139 девушек, 53 юноши). Исследование старшеклассников и учащихся колледжа (учащиеся Москвы, Подмоскovie, Орска и Челябинска) проведено в феврале — июне 2022 г. (выборка 2022 г.), исследование студентов 4-го курса Челябинского государственного университета (ЧГУ) проведено в феврале — июне 2023 г. (выборка 2023 г.).

В качестве психодиагностического инструмента использовался опросник «История семьи», разработанный и апробированный в 2021–2022 гг. Опросник состоит из 15 утверждений, респонденты оценивают свое согласие с ними по 5-балльной шкале Р. Ликерта: полностью согласен — 5 баллов, частично согласен — 4 балла, трудно сказать — 3 балла, частично не согласен — 2 балла, полностью не согласен — 1 балл. Ответы суммируются и интерпретируются по 4 шкалам:

- «*Самоидентификация*» отражает готовность респондентов к активным действиям по изучению семейной истории с целью расширения границ самопознания (получение сведений о профессиональной деятельности предков, какими способностями и талантами они обладали, расследование судеб пропавших людей в годы исторических потрясений, семейных тайн и легенд, узнать больше о своих национальных корнях, поиск родственников, с которыми потеряны семейные связи);
- «*Реальные знания истории семьи*»: сведения об отношении к составлению родословной: считают ли молодые люди это модным трендом, обладают ли они знаниями об истории семьи и до какой глубины предков им хоть что-то известно;
- «*Ответственность за членов семьи*»: готовность молодых людей принимать ответственность за возможные проблемы именно ныне живущих родственников, контакты с которыми могут поддерживаться или нет, важность для них знать риски наследственных заболеваний;

- «Позитивный образ семьи»: сведения об интересе молодых людей к истории своих предков, которые могут свидетельствовать о возможной межпоколенной травме, связанной со страхом получить неприятную информацию о предках, с угрозами самоидентификации и отказом от собственной идентификации с прародителями.

Частотный анализ ответов респондентов на пункты методики проведен по 3-балльной шкале, ответы были объединены следующим образом: «согласен» и «частично согласен» — 3 балла, «не согласен» и «частично не согласен» — 1 балл, ответ «трудно сказать» — 2 балла.

Выраженность интереса молодых людей к изучению истории семьи отражает суммарный балл по всем пунктам методики (шкала «Актуальность») [1].

Обработка результатов методами описательной статистики и факторного анализа проведена с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics версия 25.

Результаты

Факторный анализ выборки студентов 19–22 лет проведен методом максимума правдоподобия, вращения варимакс, с использованием четырехфакторной модели результатов эксплораторного факторного анализа выборки учащихся 16–18 лет [1]. Критерий использования факторного анализа для эмпирических данных юношей и девушек 19–22 лет — КМО = 0,826, $p = 0,000$, показатель кумулятивной дисперсии 4 факторов — 64,932 %. Получен также достоверный показатель соответствие выборки молодых людей 19–22 лет модели 4-факторной структуры содержания интереса к истории семьи у молодых людей 16–19 лет — $X^2 = 82,087$, $p = 0,002$.

Таким образом, факторный анализ результатов молодых людей 19–22 лет, проведенный методом максимума правдоподобия, подтвердил надежность опросника «История семьи». Интерес к истории семьи на этапе ранней молодости сохраняет такое же психологическое содержание, как и в юношеском возрасте.

Исключение из методики пункта 3 «Сейчас модно составлять свою родословную» и пункта 6 «Считаю, что необходимо знать о рисках наследственных заболеваний» на основе данных факторных нагрузок (табл. 1) увеличило психометрические качества опросника. Исследование надежности шкал опросника коэффициентом α -Кронбаха подтвердило достаточную согласованность всех вопросов для выборки молодых людей 19–22 лет (13 вопросов) — $\alpha = 0,703$. По фактору 1 «Самоидентификация» (7 вопросов) мы получили хорошую согласованность — $\alpha = 0,869$. Невысокие, но приемлемые показатели коэффициента α -Кронбаха фактора 2 «Реальные знания истории семьи» — $\alpha = 0,452$, фактора 3 «От-

ветственность за членов семьи» — $\alpha = 0,546$ и фактора 4 «Позитивный образ семьи» — $\alpha = 0,58$ были ожидаемыми, т. к. они содержат по 2 вопроса.

Таблица 1

**Содержание факторов опросника «История семьи»
выборки молодых людей 16–18 и 19–22 лет**

Порядковый номер и содержание пунктов	Факторы							
	1		2		3		4	
	Самоидентификация		Реальные знания истории семьи		Ответственность за членов семьи		Позитивный образ семьи	
	16–18 лет	19–22 года	16–18 лет	19–22 года	16–18 лет	19–22 года	16–18 лет	19–22 года
8. Мне интересно, чем занимались, кем работали мои дальние предки	0,834	0,783 0,824*						
7. Мне интересно, какими способностями или талантами обладали мои предки	0,814	0,833 0,830*						
9. Хочу узнать о членах семьи, пропавших без вести в годы исторических потрясений (революции, войны, социальные и национальные конфликты)	0,750	0,758 0,763*						
4. Хочу проверить семейные истории и предания	0,716	0,746 0,764*						
1. Я задумываюсь об этом	0,674	0,729 0,739*						
5. Хочу больше узнать о своих национальных корнях	0,644	0,763 0,764*	0					
10. Хочу найти родственников, с которыми потеряны семейные связи	0,620	0,594 0,608*		–0,429*				
3. Сейчас модно составлять свою родословную		–0,483	0,737					
2. Я уже много знаю о своей родословной			0,575	0,712 0,689*				
15. Кем Вам приходится самые дальние предки, о которых Вам хотя бы что-то известно			–0,467	0,840 0,885*			0,405	

Порядковый номер и содержание пунктов	Факторы							
	1		2		3		4	
	Самоидентификация		Реальные знания истории семьи		Ответственность за членов семьи		Позитивный образ семьи	
	16–18 лет	19–22 года	16–18 лет	19–22 года	16–18 лет	19–22 года	16–18 лет	19–22 года
14. Я не хочу принимать ответственность за возможные проблемы дальних и малознакомых родственников					0,750	0,781 0,797*		
13. Моя сегодняшняя семья для меня важнее, чем неведомые предки					,707	0,793 0,767*		
6. Считаю, что необходимо знать о рисках наследственных заболеваний		0,416			,419			
11. Конечно, хочу: вдруг меня ждет большое наследство?							0,695	–0,715 –0,733*
12. Боюсь получить неприятную для себя информацию о прошлом своей семьи							0,665	0,799 0,787*

Примечание: * факторные нагрузки после исключения вопросов 3 и 6.

Анализ ответов респондентов 19–22 лет на пункты 3 и 6, которые были исключены из методики, показал, что половина молодых людей не согласилась с тем, что они занялись бы изучением истории семьи по причине того, что это модно (пункт 3). Практически все респонденты 19–22 лет (87,9 %) согласились с тем, что необходимо знать о рисках наследственных заболеваний (пункт 6). На первый взгляд, данный результат прямо противоположен полученному на выборке молодых людей 16–18 лет, среди которых лишь 7,6 % согласились с важностью знать риски наследственных заболеваний (достоверность различий между выборками по критерию Пирсона $X^2 = 392,432$, $p = 0,000$). Однако мы полагаем, что для так называемых молодых взрослых проблема здорового потомства оказывается значительно более актуальной, чем для учащихся юношеского возраста. Кроме того, молодые люди осведомлены о том, что для получения сведений о рисках наследственных заболеваний есть более надежный, чем изучение архивов, способ генетического исследования крови.

Результаты по выборке молодых людей 19–22 лет, так же как и по выборке 16–18 лет [1], по всем шкалам имеют нормальное распределе-

ние (рис. 1). Диапазоны высоких, средних и низких значений результатов выборок 16–18 и 19–22 лет выделены на основании перцентилей и представлены в таблице 2.

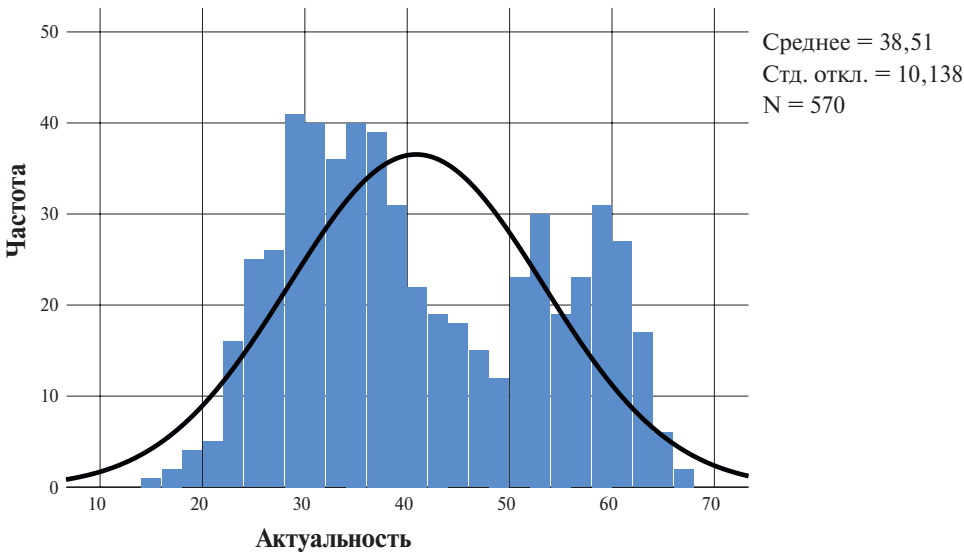


Рис. 1. Распределение ответов опросника «История семьи»: 16–18 лет – $\bar{x}$ = 34,1 балла, 19–22 лет – $\bar{x}$ = 54,8 балла

Таблица 2

**Показатели выраженности факторов интереса к истории семьи
молодых людей 16–18 и 19–22 лет**

Шкалы	Среднее		Количественная характеристика, балл					
			Низкие		Средние		Высокие	
			1		2		3	
Возраст	16–18 лет	19–22 года	16–18 лет	19–22 года	16–18 лет	19–22 года	16–18 лет	19–22 года
Актуальность	34,1	54,28	1–28	1–43	44–52	51–60	44–71	53–71
Самоидентификация	14,04	26,72	1–8	1–22	9–20	23–32	21–35	33–35
Реальные знания истории семьи	7,74	8,92	1–5	1–4	6–8	5–8	9–14	9–10
Ответственность за членов семьи	5,93	12,71	1–4	1–6	5–8	7–9	9–15	10
Позитивный образ семьи	6,38	5,93	1–3	1–4	4–8	5–7	9–10	8–10

Рисунок 1 иллюстрирует смещение частоты суммарного балла ответов на все пункты методики (шкала «Актуальность») респондентов 16–18 лет от диапазона 35–40 баллов до 50–65 баллов у респондентов

19–22 лет. Таким образом, мы наблюдаем рост в 1,6 раза актуальности для молодых людей 19–22 лет интереса к изучению истории семьи. Получены достоверные различия по Т-критерию между выборками по всем шкалам опросника (табл. 3).

Таблица 3

Т-критерий между выборками учащихся 16–18 и 19–22 лет

Шкалы	Актуальность	Самоидентификация	Реальные знания истории семьи	Ответственность за членов семьи	Позитивный образ семьи
Т-критерий	18,571	22,511	8,207	12,055	2,518
Знач.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,012

Средний балл по четырем из пяти шкал у студентов 4-го курса бакалавриата выше, чем у учащихся юношеского возраста, что подтверждает рост интереса молодых людей 19–22 лет к истории семьи (табл. 2). Результат по шкале «Позитивный образ семьи» был для нас неожиданным. Мы обнаружили снижение среднего балла у студентов университета (19–22 лет) по этой шкале до 5,93, в то время как у молодых людей 16–18 лет он равен 6,38, различия между выборками достоверные ($t = 2,518$, $p = 0,012$). На вопрос о том, могут ли генеалогические изыскания дать возможность получить наследство, молодые люди обеих выборок отвечали примерно с равной частотой, а ответы молодых людей 19–22 лет на утверждение: «Боюсь получить неприятную для себя информацию о прошлом своей семьи» имеют обратную тенденцию по сравнению с ответами учащихся 16–18 лет (рис. 2, п. 12). Среди молодых людей 19–22 лет 54,2 % ответили, что они не согласны с этим утверждением, а среди молодых людей 16–18 лет отрицательно ответили меньше половины респондентов — 34,8 % ($X^2 = 49,003$, $p = 0,000$). Таким образом, утверждения, входящие в фактор «Позитивный образ семьи», могут отражать один из аспектов процесса сепарации от родительской семьи. Приобретение профессиональных знаний и начало профессиональной деятельности, перспективы финансовой независимости позволяют молодым людям более трезво оценивать историю семьи, повышают их готовность к получению негативной информации и проработке межпоколенной травмы.

Несмотря на статистическую достоверность, меньше всего выборки различаются по шкале «Реальные знания истории семьи» (табл. 2, 3). Треть респондентов наших двух выборок сообщили, что у них есть сведения о предках глубже прабабушек и прадедушек. Большинство же респондентов наших выборок знают об истории семьи только до уровня прабабушек и прадедушек (55,7 % — 19–22 лет и 40,7 % — 16–18 лет).

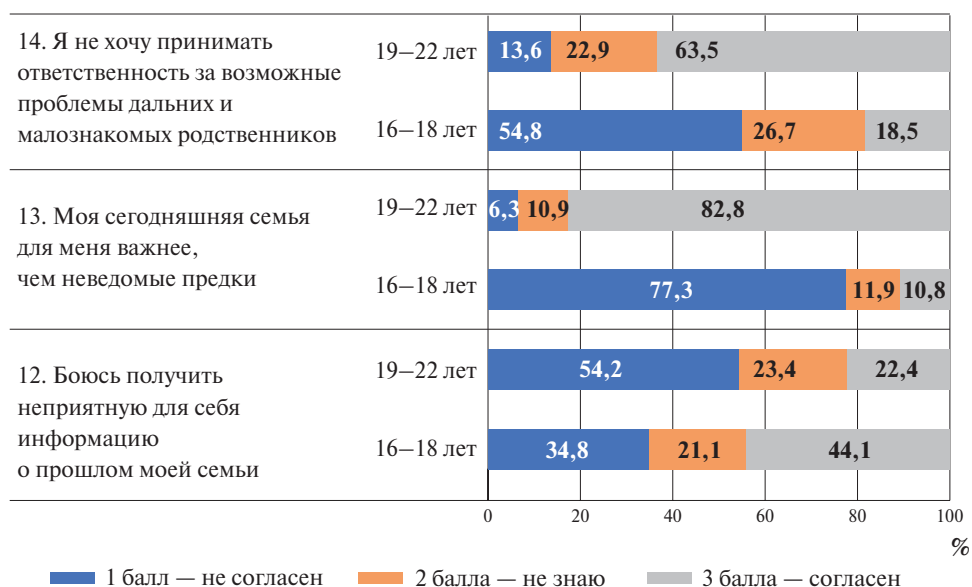


Рис. 2. Частота ответов молодых людей 16–18 и 19–22 лет на пп. 12–14

Таблица 4

Сравнение средних значений юношей и девушек 19–22 лет

Шкалы	Пол	Кол-во	Среднее	t	Знач.
Актуальность	Юноши	53	45,32	–2,300	0,023
	Девушки	139	47,98		
Самоидентичность	Юноши	53	24,98	–2,27	0,02
	Девушки	139	27,38		
Реальные знания	Юноши	53	6,51	0,679	0,498
	Девушки	139	6,33		
Ответственность	Юноши	53	8,06	–0,738	0,461
	Девушки	139	8,27		
Позитивный образ семьи	Юноши	53	5,77	–0,83	0,41
	Девушки	139	5,99		

Получены достоверные различия по t-критерию между выборками *юношей и девушек* 19–22 лет по шкалам «Актуальность» интереса к семейной истории и «Самоидентификация» (табл. 4). Таким образом, с осторожностью мы можем отметить, что для девушек 19–22 лет история своей семьи более важна, чем для юношей. Девушки более юного возраста (16–18 лет) отличались от юношей только по фактору «Ответственность за членов семьи», где показатель девушек был ниже, чем у юношей. Данный результат мы интерпретировали таким образом, что девушки с большей осторожностью, чем юноши, относятся к расширению границ

семьи, что предположительно объяснено нами более сформированными у девушек представлениями о ролевом поведении в семье и ответственности за близкий круг семейного окружения [1].

Различия в ответах молодых людей наших возрастных групп на пункты методики, входящие в шкалы «Ответственность за членов семьи» (пп. 13 и 14, рис. 2), показывают, что с приобретением жизненного опыта молодые люди более трезво оценивают риски расширения семейных контактов и большую важность для них благополучия семьи, в которой они проживают. Одновременно с ростом ответственности молодых людей 19–22 лет за членов семьи, снижается тревога к изучению истории семьи из-за опасений получить негативную информацию о предках (рис. 2).

Увеличение интереса к истории семьи среди девушек старше 18 лет мы на данном этапе объясняем влиянием традиционных гендерных ожиданий со стороны социума, которые предписывают им иметь собственную семью и актуализируют готовность к оценке личного вклада в семейную историю, а также более быстрым взрослением, чем у юношей. Однако следует отметить ограничения нашего исследования, т. к. среди студентов девушек было в 2,6 раза больше, чем юношей.

Таблица 5

Выраженность уровня интереса молодых людей 16–22 лет по шкалам опросника «История семьи» (в процентах)

Шкалы	Балл*	19–22 года, %	16–18 лет, %	Хи-квадрат Пирсона	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Актуальность	1	3,1	31,7	179,140	0
	2	40,6	60,3		
	3	56,3	7,9		
Самоидентификация	1	22,9	19,6	5,132	0,077
	2	55,7	65,1		
	3	21,4	15,3		
Реальные знания истории семьи	1	31,8	11,6	63,614	0
	2	68,2	69,8		
	3	0	18,5		
Ответственность за членов семьи	1	4,7	31,2	90,046	0
	2	62	60,8		
	3	33,3	7,9		
Позитивный образ семьи	1	16,1	18,8	13,453	0,001
	2	67,2	52,1		
	3	16,7	29,1		

Примечание: * 1 — низкий уровень, 2 — средний уровень, 3 — высокий уровень.

Сравнивая частоту низких, средних и высоких результатов в выборках учащихся 16–18 и 19–22 лет, мы не обнаружили достоверных различий среди ответов молодых людей на пункты шкалы самоидентификации. Актуальность решения вопросов самопознания посредством получения информации о деятельности, о способностях, об истории жизни предков типична для молодых людей 16–22 лет, с тенденцией увеличения интереса к этой теме с возрастом (табл. 5).

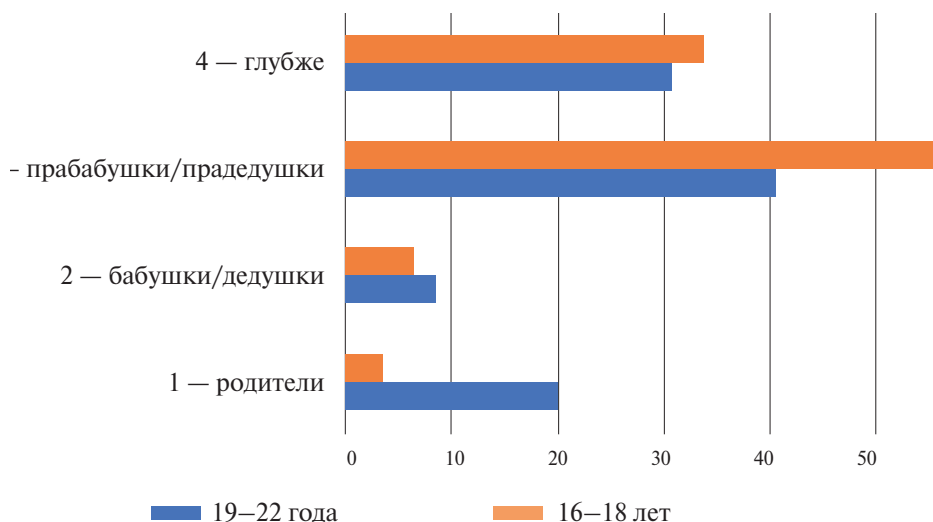


Рис. 3. Реальные знания учащихся 16–18 и 19–22 лет о глубине своих предков

Треть молодых людей наших выборок (30,9 % — 16–18 лет и 33,9 % — 19–22 лет) отметили, что у них есть сведения о дальних предках глубже прабабушек и прадедушек (рис. 3). Большинство же респондентов указали, что сведения о самых дальних предках у них ограничены данными о прабабушках и прадедушках (40,6 % и 55,7 %).

Обсуждение результатов

Проведенное исследование показало значительное увеличение доли учащихся 19–22 лет, демонстрирующих высокий интерес к истории семьи (56,3 %) в сравнении с учащимися 16–18 лет (7,9 %), и рост ответственности за членов семьи (33,3 % и 7,9 %, табл. 5).

Большинство молодых людей 16–18 лет (77,3 %) не согласились с пунктом, что для них сегодняшняя семья важнее, чем неведомые предки (рис. 2). Возможно, это связано с применением педагогических практик в школе, ориентирующих учащихся на знание истории своей семьи через призму истории страны. В этом контексте интересны результаты

проведенного в 2011–2015 гг. в Татарстане лонгитюдного исследования по программам для младших школьников «Мой путь в будущее» [7], по результатам которого был выявлен отсроченный эффект воспитательной работы по изучению истории семьи: дети, участвующие в данной экспериментальной программе, показали позитивные изменения в отношении к своей семье, учителю, национальной культуре и основам российской гражданской идентичности [7, с. 44–45]. Учебные программы других стран также включают проекты по изучению семьи. Так, в США апробирована учебная программа «Критическая история семьи (CFH)», которая предполагает в генеалогических исследованиях изучение жизненного опыта предков, а семейные истории используются в качестве иллюстраций исторических знаний. Авторы выделяют педагогический потенциал изучения истории семьи — расширение способности учащихся к сопереживанию, которая формируется не на формальных датах жизни-смерти родственников, а на сведениях о жизни предков, какими они были, почему вели себя определенным образом в историко-политическом контексте [19].

Ответов об отказе изучать родословную по причине страха получить негативные сведения о предках в 2 раза меньше в группе респондентов 19–22 лет. Среди учащихся 19–22 лет на 19,4 % получено больше ответов, чем у учащихся 16–18 лет, что они *не боятся* получить негативную информацию о предках (п. 12, рис. 2). Гендерных различий по данному фактору не выявлено. Полученный результат позволил нам выдвинуть гипотезу, что снижение страха получить негативную информацию о членах семьи может выступать одним из индикаторов зрелости внутренней позиции личности, и фактор «Позитивный образ семьи» иллюстрирует процесс сепарации юношей и девушек от родительской семьи, а высокие значения по нему отражают эмоциональную зависимость от мнения родителей.

Процессы, связанные с формированием «Я-концепции» личности, наглядно показывает фактор «Самоидентификация». Наиболее значимые нагрузки вопросов этого фактора в обеих выборках и отсутствие достоверных различий между ними иллюстрируют механизм самопознания человека через изучение своего прошлого в контексте истории семьи и страны. Потребность молодых людей в получении информации о предках является естественной, знание истории семьи может быть ресурсом, позволяющим взрослеющим подросткам уберечь свою жизнь от того, чтобы она походила на дом, как писал А. П. Чехов, в «котором чувствуется отсутствие чего-то важного; нет деда и бабушки, нет старых образов и дедовской мебели, стало быть хозяйству недостает прошлого, традиций» [13, с. 48].

Выводы

1. Результаты исследования показали актуальность для молодых людей 16–22 лет процесса самоидентификации, который проходит путем получения знаний о своем прошлом в контексте истории семьи в разных социально-политических условиях. Факторный анализ результатов выборки молодых людей 19–22 лет методом максимума правдоподобия подтвердил гипотезу о том, что интерес к изучению истории семьи молодых людей на этапе формирующейся взрослости (19–22 лет) имеет такое же психологическое содержание, как и у учащихся юношеского возраста (16–18 лет). Основными компонентами интереса молодых людей к семейной истории являются самоидентификация, знание истории семьи, ответственность за близких и стремление к сохранению позитивного образа семьи.

2. Интерес молодых людей к истории семьи увеличивается с возрастом. Фактор «Позитивный образ семьи» иллюстрирует процесс сепарации молодых людей от родительской семьи и может выступать одним из индикаторов внутренней позиции взрослого человека.

3. Различия между юношами и девушками 19–22 лет в выраженности интереса к истории семьи могут быть обусловлены влиянием традиционных гендерных ожиданий со стороны социума, которые предписывают женщинам иметь собственную семью и актуализируют у девушек готовность к оценке личного вклада в семейную историю, а также более быстрое взросление в сравнении с юношами.

The attitude of young people to family history is considered as an element of their worldview. The dynamics of interest in studying the history of one's family, identified using the original "Family History" method, shows that at different stages of growing up (16–18 and 19–22 years) a "Positive image of the family" is formed. The factor illustrates the process of separation of young people from the parental family and can act as one of the indicators of the internal position of an adult. The motive for studying family history reflects the process of self-identification of a maturing individual. Differences between boys and girls aged 19–22 in showing interest in family history are seen as a result of the influence of traditional gender expectations from society, which require women to have their own family. These expectations actualize girls' readiness to evaluate their personal contribution to family history, as well as the desire to grow up faster compared to boys.

Keywords: family history, psychogenealogy, worldview, internal position of an adult, responsibility, self-identification.

Список литературы

1. *Бегунова Л. А.* История семьи в системе предпосылок формирования мировоззрения в юношеском возрасте / Л. А. Бегунова // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. — 2023. — № 3. — С. 65–81. — DOI: 10.18384/2949-5105-2023-3-65-8

Begunova L. A. Istoriya sem'i v sisteme predposylok formirovaniya mirovozzreniya v yunosheskom vozraste / L. A. Begunova // Vestnik Gosudarstvennogo universiteta

prosveshcheniya. Seriya: Psikhologicheskie nauki. — 2023. — № 3. — S. 65–81. — DOI: 10.18384/2949-5105-2023-3-65-8

2. *Варга А. Я.* Семейные правила выживания: послания детям / А. Я. Варга, О. А. Маркитантова, Е. Черепанов // Психология и психотерапия семьи. — 2017. — № 1. — С. 14–23.

Varga A. Ya. Semeinye pravila vyzhivaniya: poslaniya detyam / A. Ya. Varga, O. A. Markitantova, E. Cherepanov // Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i. — 2017. — № 1. — S. 14–23.

3. *Волков Р. С.* Актуальные направления зарубежных исследований идентичности подростков [Электронный ресурс] / Р. С. Волков, М. Е. Сачкова // Современная зарубежная психология. — 2022. — Т. 11, № 2. — С. 122–130. — DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110211> (дата обращения: 02.03.2024).

Volkov R. S. Aktual'nye napravleniya zarubezhnykh issledovaniy identichnosti podrostkov [Elektronnyi resurs] / R. S. Volkov, M. E. Sachkova // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2022. — Т. 11, № 2. — С. 122–130. — DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110211> (data obrashcheniya: 02.03.2024).

4. *Гарбер И. Е.* Концептуализация живой исторической памяти в кросс-культурной психологии / И. Е. Гарбер // Историческая память в теории и социокультурной практике: грани трансформаций и потенциал осмысления : матер. IX Междунар. науч. конф. (23 апреля 2021 г.) / под общ. ред. А. В. Баранова и Е. Н. Многолетней. — Саратов : Саратовский источник, 2021. — С. 209–216.

Garber I. E. Kontseptualizatsiya zhivoi istoricheskoi pamyati v kross-kul'turnoi psikhologii / I. E. Garber // Istoricheskaya pamyat' v teorii i sotsiokul'turnoi praktike: grani transformatsii i potentsial osmysleniya : mater. IX Mezhdunar. nauch. konf. (23 aprelya 2021 g.) / pod obsh. red. A. V. Baranova i E. N. Mnogoletnei. — Saratov : Saratovskii istochnik, 2021. — S. 209–216.

5. *Гарбер И. Е.* Тенденции современной психологии / И. Е. Гарбер // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. — 2012. — Т. 6, № 1. — С. 5–18.

Garber I. E. Tendentsii sovremennoi psikhologii / I. E. Garber // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. — 2012. — Т. 6, № 1. — С. 5–18.

6. *Клементьева М. В.* Российская версия шкалы оценки формирующейся взрослости (IDEA-R): особенности развития студентов / М. В. Клементьева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Психология. — 2023. — Т. 13, вып. 2. — С. 164–182. — DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.203>

Klement'eva M. V. Rossiiskaya versiya shkaly otsenki formiruyushcheisya vzroslosti (IDEA-R): osobennosti razvitiya studentov / M. V. Klement'eva // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. — 2023. — Т. 13, вып. 2. — С. 164–182. — DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.203>

7. *Кроник А. А.* Психогенеалогия: история формирования, первые эксперименты и перспективы развития / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров // PEM: Psychology. Educology. Medicine. — 2015. — № 3-4. — С. 30–52.

Kronik A. A. Psikhogenealogiya: istoriya formirovaniya, pervye eksperimenty i perspektivy razvitiya / A. A. Kronik, R. A. Akhmerov // PEM: Psychology. Educology. Medicine. — 2015. — № 3-4. — С. 30–52.

8. *Летняков Д. Э.* Транснациональная история как способ работы с коллективной памятью / Д. Э. Летняков // Вопросы философии. — 2020. — № 7. — С. 20–24.

Letnyakov D. E. Transnatsional'naya istoriya kak sposob raboty s kolektivnoi pamyat'yu / D. E. Letnyakov // Voprosy filosofii. — 2020. — № 7. — С. 20–24.

9. *Петрова Е. А.* История семьи как межпоколенный ресурс совладающего поведения и средства его получения / Е. А. Петрова // Вестник Костромского государственного

университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2008. — Т. 4, № 2. — С. 201–208.

Petrova E. A. Istoriya sem'i kak mezhpokolennyi resurs sovladayushchego povedeniya i sredstva ego polucheniya / E. A. Petrova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika. — 2008. — Т. 4, № 2. — С. 201–208.

10. Психологические проблемы подростков России периода цифровизации (2010–2020 гг.) / Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, О. Р. Веретина [и др.] // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2022. — № 203. — С. 7–21. — DOI: 10.33910/1992-6464-2022-203-7-21

Psikhologicheskie problemy podrostkov Rossii perioda tsifrovizatsii (2010–2020 gg.) / L. A. Regush, E. V. Alekseeva, O. R. Veretina [i dr.] // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena. — 2022. — № 203. — С. 7–21. — DOI: 10.33910/1992-6464-2022-203-7-21

11. Симоненко И. А. Процесс идентификации ребенка в семье как механизм межпоколенной передачи травматического опыта [Электронный ресурс] / И. А. Симоненко // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. — 2014. — Т. 28, № 5. — URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 02.02.2024).

Simonenko I. A. Protsess identifikatsii rebenka v sem'e kak mekhanizm mezhpokolennoi peredachi travmaticheskogo opyta [Elektronnyi resurs] / I. A. Simonenko // Meditsinskaya psikhologiya v Rossii : elektron. nauch. zhurn. — 2014. — Т. 28, № 5. — URL: <http://mprj.ru> (data obrashcheniya: 02.02.2024).

12. Тарабрина Н. В. Феномен межпоколенческой передачи психической травмы [по материалам зарубежной литературы] / Н. В. Тарабрина, Н. В. Майн // Консультативная психология и психотерапия. — 2013. — Т. 21, № 3. — С. 96–119.

Tarabrina N. V. Fenomen mezhpokolencheskoi peredachi psikhicheskoi travmy [po materialam zarubezhnoi literatury] / N. V. Tarabrina, N. V. Main // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2013. — Т. 21, № 3. — С. 96–119.

13. Чехов А. П. Остров Сахалин / Антон Павлович Чехов. — Москва : АСТ, 2023. — 512 с. — (Эксклюзив: Русская классика).

Chekhov A. P. Ostrov Sakhalin / Anton Pavlovich Chekhov. — Moskva : AST, 2023. — 512 s. — (Eksklyuziv: Russkaya klassika).

14. Якиманская И. С. Психологические особенности представлений о семейных мифах подростков в полной и неполной семье / И. С. Якиманская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2023. — Т. 12, № 1 (42). — С. 187–192. — DOI: 10.57145/27128474_2023_12_01_39

Yakimanskaya I. S. Psikhologicheskie osobennosti predstavlenii o semeinykh mifakh podrostkov v polnoi i nepolnoi sem'e / I. S. Yakimanskaya // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. — 2023. — Т. 12, № 1 (42). — С. 187–192. — DOI: 10.57145/27128474_2023_12_01_39

15. Collective memory: An hourglass between the collective and the individual / A. Cordonnier, V. Rosoux, A. S. Gijs, O. Luminet // Memory, Mind & Media. — 2022. — Vol. 1. — P. e8. — DOI: 10.1017/mem.2022.1

16. *Cordonnier A. Consistency and social identification: A test-retest study of flashbulb memories collected on the day of the 2016 Brussels bombings* / A. Cordonnier, O. Luminet // Memory. — 2021. — Vol. 29. — P. 305–318. — DOI: 10.1080/09658211.2021.1891253

17. *Hareven T. K. The life course and aging in historical perspective* / T. K. Hareven // Life course: Integrative theories and exemplary populations. — [S. I.] : Routledge, 2019. — P. 9–25.

18. *Kuhn A. A. journey through memory* / A. Kuhn // Memory and methodology. — [S. I.] : Routledge, 2020. — P. 179–196.

19. *Mokuria V.* There has been no remorse over it: A narrative inquiry exploring enslaved ancestral roots through a critical family history project / V. Mokuria, A. Williams, W. Page // *Genealogy*. — 2020. — Vol. 4, No. 1. — P. 26.

20. *Wang Q.* The cultural foundation of human memory / Q. Wang // *Annual review of Psychology*. — 2021. — Vol. 72. — P. 151–179.

УДК 373.2

DOI: 10.51944/20738544_2024_2_209

EDN: GNNPYY

Н. Г. Молодцова

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». ORCID: 0000-0001-6582-886X

От образа к мысли: превенция клиповости мышления у детей средствами произведений живописи

N. G. Molodtsova

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Moscow Pedagogical State University. ORCID: 0000-0001-6582-886X

From Image to Thought: Preventing Cliched Thinking among Children by Means of Paintings

Статья посвящена технологии развития продуктивного мышления как альтернативы клиповому, в процессе группового рассматривания произведений живописи методом фасилитированной дискуссии, которая включает в себя особую последовательность предъявления участникам обсуждения открытых вопросов и технику парафраза. Выделяются этапы и механизмы развития такого вида продуктивного мышления, как визуальное, в рамках авторской технологии «От образа к мысли».

Ключевые слова: образ, мысль, продуктивное мышление, визуальное мышление, клиповость, наглядность, произведение живописи, фасилитированная дискуссия, креативность, механизм понимания, стимул, эмоция, развитие.

Современное поколение детей сталкивается с большим объемом информации, который воздействует на них со всех сторон преимущественно в визуальном виде. В связи с этим возникает проблема её восприятия и понимания, осознания и интерпретации, у детей появляется клиповость мышления, результатом чего, по мнению специалистов [14; 5] в этой области, является образ, состоящий из обрывков информации и осколков впечатлений, без осмысления, без воображения, без рефлексии, поэтому у современных обучающихся плохо развито умение анализировать, целостно воспринимать визуальную информацию, отмечается речевая бедность, преобладание конкретного мышления над

абстрактным, снижается способность к использованию в речи суждений и умозаключений, наблюдается отсутствие связи между информацией и ее осмыслением, образом и мыслью. В связи с этим ключевой задачей современного образования является поиск и создание особых личностно ориентированных технологий, направленных на развитие у детей альтернативы клиповому мышлению — продуктивного мышления [9] в контексте работы с наглядными образами. Таким мышлением мы, вслед за В. П. Зинченко [7], В. И. Жуковским и Д. В. Пивоваровым [6], склонны считать визуальное мышление (ВМ), позволяющее проникать в смысловую ткань зрительных образов, понимать и интерпретировать информацию, заложенную в них.

Научной базой для изучения ВМ для нас послужили работы Р. Арнхейма [1], Д. Гибсона [20], А. Л. Грегори [21], В. П. Зинченко [8] и др. В научной литературе хорошо освещен вопрос развития художественного восприятия [2; 3; 4; 5], описана система порождения образов в структуре образного мышления [17; 18; 19], введено понятие «визуальное мышление» [1; 6; 7; 8; 11], однако отмечается дискуссионность вопросов, связанных с дефиницией ВМ. Несмотря на определенный круг исследований по проблеме ВМ, ряд ее аспектов остается неизученным: недостаточно исследованы отличия ВМ от восприятия и образного мышления; не установлены параметры, уровни и стадии развития ВМ как механизма проникновения в смысловую ткань наглядного образа; не выявлены условия, способствующие развитию ВМ. Вследствие этого проблема изучения и развития визуального мышления как альтернативы клиповости представляет особую актуальность.

Нам видится возможным анализировать ВМ с позиций понятийного механизма в контексте неокогнитивной психологии, опираясь на исследования В. Д. Шадрикова [16], выделяющего в структуре мысли 3 компонента: предметное содержание (информацию), потребность и переживание. Ученый делает акцент на том, что образ предмета характеризуется обобщенностью и осмысленностью, выступает как совокупность мыслей о свойствах этого предмета, объединенных в единое целое. Если мысль определить как потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию, то образ есть субстанция мыслей. Формой и механизмом мышления, как справедливо отмечает В. Д. Шадриков, является суждение, содержащее в себе связь между образом и его свойствами. Каждое суждение несет в себе индивидуальную мысль. Исходя из этого мы пришли к выводу, что в процессе развития ВМ как механизма проникновения в смысловую ткань наглядного образа необходимо активизировать у детей познавательную потребность, способствовать освоению ими способов работы с визуальной информацией, опираться на опыт личных впечатлений и переживаний де-

тей. Важно развивать у современных детей умение не просто смотреть, а видеть [5], устанавливать связь между образами увиденного, выстраивать суждения и умозаключения относительно воспринятого.

Анализ психологической литературы по данной проблематике позволил нам выделить ряд идей, которые мы взяли в основу создания технологии развития визуального мышления обучающихся:

- визуальное мышление включает в себя умственные действия, порождаемые, с одной стороны, наблюдением, а с другой — абстрактно-логическим мышлением;
- личный опыт воспринимающего обеспечивает связь восприятия и визуального мышления;
- визуальное мышление стимулируют и регулируют эмоции, поэтому, как отмечает Н. Н. Волков [3], изучая проблему развития мышления, следует особое внимание уделить роли эмоций. Эмоциональность рассматривается Н. Н. Волковым как условие продуцирования ассоциаций;
- работа с наглядными образами предполагает: выделение и опознание элементов, установление между ними всевозможных связей; соотнесение главных элементов со второстепенными;
- визуальное мышление активно развивается в процессе рассматривания и обсуждения произведения живописи, так как при этом задействованы все слагаемые интеллектуального процесса: аналитико-синтетическая обработка впечатлений от картины; опознание элементов картины, представленных в художественных образах; обобщение, без чего невозможно раскрытие сюжета картины; многократная конкретизация элементов произведения живописи в ходе формирования его целостного образа; систематизация (структурирование) выделенных образов картины;
- работа визуального мышления возрастает на заключительных этапах формирования образа, когда от рассматривания и обсуждения произведения живописи получено достаточно много чувственных впечатлений и появляется необходимость объединения их в целостный художественный образ картины;
- вербальная информация о картине должна появляться как результат познавательной активности учащихся, не должна мешать процессу создания и расшифровки визуальных образов, не должна предшествовать личному запросу учеников. С этой точки зрения важным является исследование В. П. Зинченко [8], согласно которому не следует называть наблюдаемый ими предмет заранее, чтобы наблюдение не было вытеснено словом, опознанием, отнесением к классу знакомых и неинтересных предметов;

- на развитие ВМ влияют перцептивная установка наблюдателя и его личные интересы.

Анализ процесса создания визуального суждения, который, как отмечает Р. Арнхейм [1], включает в себя активное изучение объекта; его визуальную оценку; отбор существенных черт; сопоставление со следами памяти; анализ и организацию их в целостный визуальный образ, позволил нам выделить следующие компоненты в структуре визуального мышления: выделение и анализ образов картины; создание новых образов с опорой на личные ассоциации; вербализацию художественных образов (умение оформлять чувственные впечатления в понятия, суждения, умозаключения).

Для предупреждения появления клиповости мышления у детей и развития у них такого альтернативного, с нашей точки зрения, вида мышления, как визуальное, нами была разработана особая технология «От образа к мысли» [10; 11; 12], которая в течение более 10 лет реализуется в ряде школ и образовательных центров Москвы и Нижнего Новгорода. Эффективность данной технологии в контексте развития ВМ была доказана в ходе эмпирического исследования, на базе экспериментальных площадок НИРО (Нижегородского института развития образования). В нашем эксперименте принимали участие 98 учащихся 1-х классов трех школ Нижнего Новгорода. Индивидуальным констатирующим экспериментом было охвачено 47 первоклассников. В формирующем эксперименте принимали участие 25 учащихся первого класса школы № 87 города Нижний Новгород. В итоговом констатирующем эксперименте в качестве контрольной группы принимали участие дети другого первого класса этой же общеобразовательной школы в составе 24 человек. Одной из гипотез нашего эксперимента являлось предположение о том, что ВМ у младших школьников развивается в специально созданных психолого-педагогических условиях в соответствии с несколькими уровнями, критериями выделения которых могут быть образная полнота, образная широта, образная целостность, аргументированность, вариативность, оригинальность, разработанность (детализация) художественных образов.

Превенция клипового мышления в контексте данной авторской технологии в рамках эксперимента осуществлялась и продолжает осуществляться в настоящее время на материале произведений живописи, поскольку именно художественные образы картин содержат много информации и личностного смысла. Картины многозначны с точки зрения интерпретации и требуют внимательного, тщательного изучения и проникновения в смысловую ткань художественных образов, представленных в них. Процесс понимания произведения живописи во многом идентичен решению проблемной ситуации, где осуществляются все эта-

пы креативного процесса, выделенные в свое время П. Торренсом [14] и другими исследователями [9], а именно: этап сбора информации, этап выдвижения гипотез, этап проверки гипотез и интерпретации, этап принятия итогового решения, вывода.

Научить детей всматриваться в картины, понимать и интерпретировать информацию, заложенную в художественных образах произведения живописи, задача весьма непростая. Для этого требуются особая организация образовательной среды и специальное сопровождение со стороны педагога. Ключевым в таком сопровождении в рамках нашей технологии является использование метода фасилитированной дискуссии, представляющей собой групповое рассматривание и обсуждение картины, неизвестной детям ранее.

Для проведения фасилитированной дискуссии необходимо наличие 4 составляющих. Остановимся на каждой из них.

1. Ведущий фасилитации — педагог, занимающий позицию направляющего участия и создающий креативную среду, способствующую активизации исследовательской деятельности детей [13], которая, с нашей точки зрения, является важной детерминантой развития визуального мышления учащихся. В процессе восприятия и понимания художественных образов картины педагог-фасилитатор направляет, облегчает процесс дискуссии, уводит детей от заикливания на отдельных деталях картины, помогает каждому ребенку быть услышанным, понятым.

2. Стимул для обсуждения — в рамках данной технологии стимулом для обсуждения являются сами картины, дети получают возможность исследовать художественные образы, которые несут смысловую нагрузку и делают значение видимым.

3. Группа — участники обсуждения. Для эффективного развития визуального мышления необходимо такое количество участников, чтобы у каждого была возможность высказаться, быть услышанным, понятым и принятым. Динамика обсуждения является эффективной, если в группе от 5 до 15 детей.

4. Стратегия дискуссии, состоящая из 2 тактик: тактики парафразы и тактики последовательного задавания открытых вопросов, которые задаются детям от простого (Что вы здесь видите?) к сложному (Что этой картиной хотел нам сказать художник?) в соответствии с установленными нами в ходе эмпирического исследования [12] этапами развития визуального мышления учащихся.

Так, *первым этапом* нашей технологии является актуализация детализированного восприятия у детей, этап сбора и поиска информации. Для этого детям задаются вопросы: «Что вы здесь видите?», «Что еще вы заметили?», побуждающие участников дискуссии вычленять образы из фона кар-

тины, анализировать их. Уже на этом этапе вводится вопрос, помогающий детям выстраивать аргументацию своего видения: «Что вы видите здесь такого, что позволяет так сказать?», который дает каждому ребенку возможность аргументировать свою точку зрения с опорой на наглядные образы картины, обеспечивает связь чувственных и рациональных форм познания.

Второй этап связан с развитием у детей умений проводить первичное обобщение, осуществлять синтез полученной информации, оперировать понятиями и суждениями. На этом этапе вопросы усложняются. Например, появляются вопросы: «Кто эти люди?», «Где это происходит?», «Какое время года изобразил художник?», «Когда происходит это событие?» и др.

Третий этап отличается развитием у детей умения выстраивать умозаключения, формировать целостный образ картины, осознавать, интерпретировать добытую в процессе дискуссии информацию, обобщая её и делая выводы. На этом этапе появляются такие вопросы, как: «Что чувствовал художник, когда писал эту картину?», «Что нам хотел этим сказать?», «Что чувствуете вы, глядя на эту картину?», «Что бы вы могли рассказать об этой картине человеку, который ее никогда не видел?», «Какое название вы бы дали этой картине, если бы были ее автором?».

Такое групповое рассматривание картины методом фасилитированной дискуссии, где педагог занимает позицию направляющего и поддерживающего участие, по времени может занимать от 15 до 40 и более минут. В процессе этого у детей происходит развитие всех мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации; отмечается осознанность и глубина воспринятой информации, вариативность и самостоятельность мышления.

В деле развития визуального мышления особая роль принадлежит парафразу — перефразированию высказывания ребенка без привнесения своего личностного смысла, без искажения. Парафраз выполняет целый ряд важных функций, таких как уточнение и помощь в вербализации увиденного; демонстрация принятия мнения каждого ученика; грамотное оформление речевого высказывания, расширение словарного запаса детей. Во многом парафраз выполняет роль этапа громкой речи, необходимого для осознания и интериоризации полученных знаний, согласно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина.

Основными принципами образовательной технологии «От образа к мысли», направленной на превенцию клиповости мышления на материале произведений живописи, являются:

- отсутствие изначально искусствоведческой информации со стороны педагога; информация появляется только тогда, когда дети имеют уже опыт самостоятельного исследования картины и у них формируется запрос на дополнительную информацию;

- опора на зону ближайшего развития ученика, где каждый испытывает посильный уровень интеллектуального напряжения в контексте восприятия и расшифровки наглядных образов картины, занимая исследовательскую позицию в процессе понимания произведения живописи и обнаружения смысла, заложенного в художественных образах [13];
- создание в процессе обсуждения креативной творческой среды, характеризующейся такими параметрами, как безоценочность, принятие, неопределенность и проблемность [14];
- метапредметный принцип и идея К. Д. Ушинского о том, что развитие речи и мышления детей должно осуществляться с опорой на наглядный образ; в рамках данного подхода прослеживается логика: от образа к мысли, от мысли к слову.

Анализируя развитие продуктивного мышления учащихся в процессе восприятия и понимания произведений живописи, мы пришли к выводу, что одним из важнейших механизмов его развития является освоение детьми способов работы с информацией, которые традиционно рассматриваются специалистами по трем группам, где 1-я группа — это способы поиска и сбора информации; 2-я группа — способы анализа и обработки информации по заданным критериям; 3-я группа — способы интерпретации полученной информации, что выражается в умениях детей оперировать суждениями и умозаключениями, интерпретировать собранные данные. Выделенные нами и описанные ранее в этой статье этапы развития визуального мышления во многом конгруэнтны данным группам способов работы с информацией.



**Рис. 1. Б. М. Кустодиев, «Ярмарка». 1906 год.
Государственная Третьяковская галерея. Москва**

Дети в процессе восприятия и обсуждения произведения живописи занимают исследовательскую позицию [13], самостоятельно добывая информацию, заложенную в картине. В качестве иллюстрации этого подхода приведем фрагмент стенограммы обсуждения картины Бориса Михайловича Кустодиева «Ярмарка» (рис. 1) с детьми младшего школьного возраста.

Стенограмма занятия

Учитель показывает картину Б. М. Кустодиева «Ярмарка» (рис. 1) и задает первый открытый вопрос: «Что вы здесь видите?»

Оля: «Вижу очень много людей, какие-то картонки. Здесь, наверное, ярмарка... у какого-то замка. Ещё там, вдалеке, лес...»

Учитель: «Оля обратила внимание, что здесь очень много разных картонок, людей, и сразу предположила, что это какая-то ярмарка. Что ты здесь видишь такого, что позволяет думать, что это ярмарка?»

Оля: «Потому что смотрите, сколько много там палаток».

Матвей: «Это точно ярмарка, я согласен с Олей».

Ярослав: «Да, это ярмарка, и, кстати, я хочу кое в чём поправить Олю. То, что она приняла за замок, — это не замок, а церковь».

Ваня: «Да, церковь, и да, это похоже на ярмарку, здесь много палаток».

Учитель: «Ваня и Ярослав согласны с ребятами, что здесь ярмарка. Ярослав, что ты увидел здесь такого, что пришел к выводу, что это церковь?»

Ярослав: «Обычно замки отделывают белым мрамором и не вешают колокола. Если приглядеться, то можно здесь на башне различить колокола».

Учитель: «Итак, мы видим церковь, палатки торговые, много людей, какие-то картонки, коробки и понимаем, что здесь художник изобразил ярмарку. Что еще вы заметили, о чём мы, возможно, ещё не говорили?»

Лева: «Я думаю, это Россия».

Даня: «Ну да, это в России всё происходит».

Учитель: «Ребята считают, что всё это действие происходит в России. Что дает право считать, что это Россия?»

Максим: «Точно Россия, потому что в России такие церкви и палатки».

Василиса: «Это Древняя Русь и похоже на Москву, потому что в Москве есть такой храм».

Учитель: «Василиса добавляет, что это Древняя Русь и что это, возможно, всё происходит в Москве, потому что у нас есть в Москве такой храм».

Оля: «Тут очень много народу, это точно Древняя Русь».

Лёва: «Я согласен с тем, что это Россия, но это не Москва. Москву нам здесь художник не показывает. Если бы автор хотел нарисовать

Москву, то он дал бы нам какие-то намёки на это. Ну это не похоже на Кремль».

Оля: «Здесь вообще нет никакого города. Всё это происходит не в городе, а в деревне».

Учитель: «Оля видит, что здесь художник изобразил деревню. Что даёт право так считать?»

Оля: «Вот видите, там вообще-то деревенский домик, то есть это происходит в сельской местности».

Учитель: «Какое время года изобразил художник?»

Матвей: «Это не осень, на деревьях нет желтых листьев. И на земле нет. Может, это весна или раннее лето».

Оля: «А вы обратили внимание, во что обуты эти люди? В шлепки какие-то».

Даня: «Это не шлепки, а лапти».

Ярослав: «Да, раньше сапоги были дороги, и все крестьяне носили лапти».

Василиса: «А я заметила, что там на картине что-то еще нарисовано, это, кажется, цветы».

Учитель: «Итак, мы видим крестьян, обутых в лапти. Понимаем, что это не осень, а лето или весна. На картине есть цветы. Установили, что здесь Древняя Русь, но наши мнения о том, город это или деревня, разошлись. Так где же это происходит?»

Ваня: «Это Москва. Здесь Кремль».

Ярослав: «Не согласен. Знаешь, в городах, особенно крупных, таких как Новгород и другие, тоже были кремли, к тому же это место, скорее всего, ближе к окраине города. Слушайте, я тут только что заметил такое... вот вязанки, палочки какие-то, шерсть натянутая... Но это точно не Москва, я знаю Московский Кремль, я там был, там такого нет. Там золотые купола, а не синие».

Учитель: «Ярослав считает, что это Древняя Русь, но говорит, что совершенно не очевидно, что это художник изобразил сельскую местность, деревню. Это может быть какой-то небольшой русский городок, но это не Москва, потому что Ярослав был в Московском Кремле и говорит, что да, там есть храмы, но купола у них покрыты золотом, а здесь купола синие».

Ваня: «А может, раньше они были такими. Москва это...»

Ярослав: «Я не согласен, там не было синих куполов, всегда были золочёные. Правда, сначала они были без краски, а самый первый Кремль был вообще деревянный, я читал историю Московского Кремля».

Учитель: «Ярослав знает историю Московского Кремля и говорит, что купола в Кремле всегда были позолоченные, а первый Московский Кремль был деревянный».

Лева: «Это точно не Москва!»

Оля: «Да, точно не Москва!»

Учитель: «Мы пришли к выводу, что на картине художник изобразил русский городок, но не Москву. Что вы можете рассказать об этих людях? Кто эти люди?»

Максим: «Это крестьяне».

Учитель: «Как ты определил, что эти люди — крестьяне?»

Максим: «В древней России в основном крестьяне ходили в лаптях, сапоги были дорогие...» — и т. д.

Для измерения результатов эмпирического исследования процесса развития ВМ у детей младшего школьного возраста был составлен диагностический комплекс методик, куда вошли:

1. Авторская методика «Свободное описание», целью которой является изучение способностей учащихся анализировать и интерпретировать художественные образы картины.

2. Авторская методика «Восстанови картину», целью которой является определение способности создавать наглядные образы в процессе восприятия произведений живописи, где часть картины закрыта.

3. Краткий тест творческого мышления (фигурная форма) Поля Торренса [14], целью которого является диагностика творческого мышления по таким параметрам, как беглость, гибкость, оригинальность и разработанность образа.

Результаты диагностики показали, что у детей, занимающихся по данной технологии регулярно (1 раз в неделю) в течение года, уровень развития каждого критерия повысился, чего нельзя сказать о детях контрольной группы, не принимавших участие в нашем формирующем эксперименте [3]. Сопоставив результаты ЭГ и КГ в плане выявления различий в развитии структурных компонентов ВМ, мы пришли к выводу, что учащиеся ЭГ продемонстрировали, в отличие от КГ, более высокие показатели по всем критериям. Сравнительный анализ полученных результатов по каждой оценочной категории показывает, что в большей степени произошло развитие по таким критериям, как аргументированность, образная полнота и образная гибкость (табл. 1).

Таким образом, авторская технология «От образа к мысли», стимулирующая развитие у детей такого продуктивного вида мышления, как визуальное, средствами фасилитированной дискуссии на материале произведения живописи, является эффективной и может быть использована в контексте превенции клиповости мышления современных обучающихся.

Таблица 1

**Сравнение групп по развитию структурных компонентов ВМ
(средние значения)**

Структурные компоненты ВМ	Анализ образа		Создание образа		Вербализация		
	Образная полнота	Образная гибкость	Образная креативность	Разработанность художественного образа	Целостность	Аргументи- рованность	Вариативность
Экспериментальная группа	2,5	2,2	2,7	2,6	2,1	2,1	1,5
Контрольная группа	1,6	1,4	2,2	2,0	1,7	1,1	1,0

Реализация данного подхода на практике позволила нам сделать следующие **выводы**.

1. Развитию ВМ у младших школьников способствуют такие психолого-педагогические условия, как организованное рассматривание и обсуждение картин; организация креативной среды; отсутствие искусствоведческой информации в готовом виде со стороны взрослого; опора на познавательную инициативу ученика, его зону ближайшего развития; создание атмосферы ненасильственной коммуникации, организация учебного сотрудничества; тренинговая форма проведения занятий; специальным образом составленный зрительный ряд, представленный произведениями живописи; использование стратегии фасилитированной дискуссии как метода развития ВМ.

2. Оптимальные условия для развития визуального мышления у обучающихся можно обеспечить средствами произведений живописи, так как визуальное мышление свободнее действует в ситуациях со слабой информационной определенностью, которую содержат в себе картины, поскольку предполагают разные варианты интерпретаций.

Представленная в статье технология может быть органично включена в школьный процесс обучения в качестве спецкурса при изучении образовательной области «Изобразительное искусство»; использована в системе внеурочной деятельности и дополнительного образования с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Технологические подходы к развитию ВМ можно переносить и использовать на уроках гуманитарного цикла, где происходит обучение на визуальной основе.

The article is devoted to the technology of developing productive thinking as an alternative to clip thinking in the process of group viewing of paintings by the method of facilitated discussion, which includes a special sequence of presenting open questions to the participants of the discussion and the technique of paraphrase. The stages and mechanisms of development of such type of productive thinking as visual thinking within the framework of the author's technology "From Image to Thought" are emphasized.

Keywords: image, thought, productive thinking, clipping, children, visual image, artwork, facilitated discussion.

Список литературы

1. *Арнхейм Р.* Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм. — Москва : Прометей, 1994. — 352 с.

Arnkhheim R. Novye ocherki po psikhologii iskusstva / R. Arnkheim. — Moskva : Prometei, 1994. — 352 s.

2. *Бойко А. Г.* Музейно-педагогическая интерпретация психологической концепции визуального мышления / А. Г. Бойко // Художественный музей в образовательном процессе : сб. ст. — [Б. м.] : [б. и.], 1998. — С. 38–76.

Boiko A. G. Muzeino-pedagogicheskaya interpretatsiya psikhologicheskoi kontseptsii vizual'nogo myshleniya / A. G. Boiko // Khudozhestvennyi muzei v obrazovatel'nom protsesse : sb. st. — [B. m.] : [b. i.], 1998. — S. 38–76.

3. *Волков Н. Н.* Восприятие картины / Н. Н. Волков. — Москва : [б. и.], 1976. — 32 с.

Volkov N. N. Vospriyatie kartiny / N. N. Volkov. — Moskva : [b. i.], 1976. — 32 s.

4. *Выготский Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. — Москва : Искусство, 1986. — 573 с.

Vygotskii L. S. Psikhologiya iskusstva / L. S. Vygotskii. — Moskva : Iskusstvo, 1986. — 573 s.

5. *Даниэль С. М.* Искусство видеть. О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя / С. М. Даниэль. — Ленинград : Искусство, 1990. — 223 с.

Daniel' S. M. Iskusstvo videt'. O tvorcheskikh sposobnostyakh vospriyatiya, o yazyke linii i krasok i o vospitanii zritelya / S. M. Daniel'. — Leningrad : Iskusstvo, 1990. — 223 s.

6. *Жуковский В. И.* Зримая сущность / В. И. Жуковский, Д. В. Пивоваров. — Свердловск : [б. и.], 1991. — 450 с. — (Визуальное мышление в изобразительном искусстве).

Zhukovskii V. I. Zrimaya sushchnost' / V. I. Zhukovskii, D. V. Pivovarov. — Sverdlovsk : [b. i.], 1991. — 450 s. — (Vizual'noe myshlenie v izobrazitel'nom iskusстве).

7. *Зинченко В. П.* Исследование визуального мышления / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, В. М. Гордон // Вопросы психологии. — 1973. — № 2. — С. 13.

Zinchenko V. P. Issledovanie vizual'nogo myshleniya / V. P. Zinchenko, V. M. Munipov, V. M. Gordon // Voprosy psikhologii. — 1973. — № 2. — S. 13.

8. *Зинченко В. П.* Образ и деятельность / В. П. Зинченко. — Москва ; Воронеж : [б. и.], 1997. — 608 с.

Zinchenko V. P. Obraz i deyatel'nost' / V. P. Zinchenko. — Moskva ; Voronezh : [b. i.], 1997. — 608 s.

9. *Кашапов М. М.* Психология творческого мышления / М. М. Кашапов. — Москва : [б. и.], 2021. — 430 с.

Kashapov M. M. Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya / M. M. Kashapov. — Moskva : [b. i.], 2021. — 430 s.

10. *Молодцова Н. Г.* Особенности технологии развития визуального мышления на материале произведений живописи / Н. Г. Молодцова // Школьные технологии. — 2019. — № 3. — С. 78–84.

Molodtsova N. G. Osobennosti tekhnologii razvitiya vizual'nogo myshleniya na materiale proizvedenii zhivopisi / N. G. Molodtsova // Shkol'nye tekhnologii. — 2019. — № 3. — S. 78–84.

11. *Молодцова Н. Г. Развитие визуального мышления младших школьников на материале произведений живописи / Н. Г. Молодцова // Нижегородское образование. — 2014. — № 4. — С. 105–112.*

Molodtsova N. G. Razvitie vizual'nogo myshleniya mladshikh shkol'nikov na materiale proizvedenii zhivopisi / N. G. Molodtsova // Nizhegorodskoe obrazovanie. — 2014. — № 4. — S. 105–112.

12. *Молодцова Н. Г. Развитие визуального мышления младших школьников средствами произведений живописи : монография / Н. Г. Молодцова. — Москва : МПГУ, 2023. — 192 с.*

Molodtsova N. G. Razvitie vizual'nogo myshleniya mladshikh shkol'nikov sredstvami proizvedenii zhivopisi : monografiya / N. G. Molodtsova. — Moskva : MPGU, 2023. — 192 s.

13. *Тивикова С. К. Формирование исследовательских умений у младших школьников в процессе восприятия произведений живописи / С. К. Тивикова // Проблемы и перспективы развития начального образования : сб. ст. по матер. 3-й Всерос. науч.-практ. конф. (18 апреля 2023 г.). — Нижний Новгород : Мининский университет, 2023. — С. 206–210.*

Tivikova S. K. Formirovanie issledovatel'skikh umenii u mladshikh shkol'nikov v protsesse vospriyatiya proizvedenii zhivopisi / S. K. Tivikova // Problemy i perspektivy razvitiya nachal'nogo obrazovaniya : sb. st. po mater. 3-i Vseros. nauch.-prakt. konf. (18 aprelya 2023 g.). — Nizhnii Novgorod : Mininskii universitet, 2023. — S. 206–210.

14. *Торренс П. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма / П. Торренс ; под общ. ред. Е. И. Губановой. — Москва : [б. и.], 1995. — 48 с.*

Torrens P. Kratkii test tvorcheskogo myshleniya. Figurnaya forma / P. Torrens ; pod obshch. red. E. I. Gubanovoi. — Moskva : [b. i.], 1995. — 48 s.

15. *Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. — Москва : [б. и.], 2010. — 800 с.*

Toffler E. Tret'ya volna / E. Toffler. — Moskva : [b. i.], 2010. — 800 s.

16. *Шадриков В. Д. Некогнитивная психология: монография / В. Д. Шадриков. — Москва : Университетская книга, 2018. — 368 с.*

Shadrikov V. D. Neokognitivnaya psikhologiya: monografiya / V. D. Shadrikov. — Moskva : Universitetskaya kniga, 2018. — 368 s.

17. *Якиманская И. С. Образное мышление и его место в обучении / И. С. Якиманская // Советская педагогика. — 1968. — № 12. — С. 62–72.*

Yakimanskaya I. S. Obraznoe myshlenie i ego mesto v obuchenii / I. S. Yakimanskaya // Sovetskaya pedagogika. — 1968. — № 12. — S. 62–72.

18. *Якобсон П. М. Психология и художественное восприятие / П. М. Якобсон // Художественное восприятие / под ред. Б. С. Мейлаха. — Ленинград : [б. и.], 1971. — С. 67–79.*

Yakobson P. M. Psikhologiya i khudozhestvennoe vospriatie / P. M. Yakobson // Khudozhestvennoe vospriatie / pod red. B. S. Meilakha. — Leningrad : [b. i.], 1971. — S. 67–79.

19. *Bugelski B. R. Words and things and images / B. R. Bugelski // American Psychologist. — 1970. — № 25. — P. 1002–1012.*

20. *Gibson J. J. The ecological approach to visual perception / J. J. Gibson. — [S. l.] : [s. n.], 1988. — 461 p.*

21. *Gregory R. L. The confounded eye // Illusion in nature and art / R. L. Gregory & E. H. Gombrich (Eds.). — New York : Scribner, 1973.*

Л. И. Шафикова

аспирант кафедры общей психологии ФГБОУ ВО
«Уфимский университет науки и технологий». ORCID:
0009-0007-8449-9249

Особенности психологической безопасности образовательной среды

L. I. Shafikova

Postgraduate Student of the Department of General
Psychology of the Ufa University of Science and Technology.
ORCID: 0009-0007-8449-9249

Features of the Psychological Safety of the Educational Environment

Актуальность изучения психологической безопасности обусловлена такими факторами, как кардинальные перемены в жизни общества нашей страны (которые связаны с общественными реформами, социальной напряженностью, низким уровнем качества жизни многих жителей Российского государства); необходимость создания такой социальной среды, которая является психологически безопасной, развивает и поддерживает личностный потенциал педагогов и обучающихся, а также помогает эффективно отражать неблагоприятные внешние воздействия. Последнее способствует благополучному развитию личности человека. Статья посвящена вопросам психологической безопасности образовательной среды. Автор рассматривает значение этого компонента для успешности учебного процесса, личностного роста учащихся и формирования здоровой психологической атмосферы в образовательных учреждениях. В работе подробно описаны сущность психологической безопасности образовательной среды, ее структура, источники, особенности, а также условия создания психологически безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, структура образовательной среды, психологический климат, психологический ущерб, условия создания безопасной психологической среды.

Для современного мира характерна сложная динамика, которая связана с повышенными требованиями к способностям личности адаптироваться в связи с возникшими изменениями. Вследствие возрастания нестабильности окружающей среды, во всем мире становится особенно актуальной потребность человека в гармоничном взаимодействии со средой, обеспечении психологической безопасности как личности, так и среды, а также создании всех необходимых условий в целях положительной социализации человека [12].

Анализ аспектов психологической безопасности личности позволяет нам сделать вывод о том, что психологическая безопасность связана в первую очередь с противостоянием негативным факторам, влияющим на

психику, а также с сохранением устойчивости психики человека [8; 9; 15]. Это достигается благодаря факторам и механизмам, взятым из окружающей среды. Данные умозаключения говорят о том, что психологическая безопасность личности тесно связана с психологической безопасностью среды; их взаимосвязь помогает человеку в нормальном развитии и взаимодействии с окружающим миром [10]. Применение мероприятий по достижению психологической безопасности позволит образовательным учреждениям достичь того уровня безопасности образовательной среды, когда участники образовательного учреждения чувствуют себя комфортно, духовно растут и развиваются в безопасных условиях.

Советский педагог и ученый-психолог И. А. Баева, которая является автором концепции психологической безопасности в образовании, представляет две составляющие структуры психологической безопасности: психологическую безопасность личности и психологическую безопасность самой среды. При этом психологическая безопасность среды, по мнению И. А. Баевой, определяется как «состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников» [2, с. 38].

Исходя из этого, на наш взгляд, одним из показателей психологической безопасности личности можно считать способность сохранять устойчивость в определенной среде, а также сопротивляемость воздействиям (внутренним и внешним), носящим деструктивный, психотравмирующий характер. Также показателем психологической безопасности является переживание защищенности либо незащищенности в определенной жизненной ситуации.

Следовательно, считаем наиболее актуальным раскрыть сущность понятия психологической безопасности с точки зрения индивидуальных, личностных характеристик субъекта, а также уровня развития мотивации в его деятельности [1]. В связи с этим определение понятия психологической безопасности личности можно сформулировать следующим образом. Итак, психологическая безопасность личности представляет собой сложную, имеющую четкую структуру систему психических процессов, которая обеспечивает реализацию тех потребностей, которые являются социально значимыми для индивида [14]. При этом следует отметить, что субъекты, находящиеся в одной и той же среде, могут испытывать разную степень психологической безопасности. Таким образом, можем утверждать, что психологическая безопасность личности связана с индивидуальным осмыслением реальности, окружающей обстановки, условий жизнедеятельности человека. К наиболее важным

факторам, формирующим состояние психологической безопасности в обществе, можем отнести: особенности труда (интенсивность, продолжительность, уровень вреда и прочее), права и обязанности личности в обществе, жилищные условия, питание и так далее. При этом к психологическим опасностям мы можем отнести: стрессы, деструкцию личности, психические заболевания и так далее.

Также психологическую безопасность личности можно рассматривать как состояние защищенности личности, которое обеспечивает ее целостность, когда психика личности защищена от воздействия негативных факторов, которые затрудняют формирование правильной системы субъективно-личностных отношений индивида к самому себе, к другим людям и к окружающему миру в целом. Психологическая безопасность личности обеспечивает возможности ее развития при взаимодействии с окружающей средой [19].

В современной психологии и педагогике под образовательной средой понимаются условия, необходимые для обучения, формирования и воспитания личности обучающегося [3].

По нашему мнению, безопасность личности обучающегося является главной чертой, описывающей как состояние, так и структуру образовательной среды. Это связано с тем, что значительную часть своей жизни человек проводит в процессе обучения, который тесно связан с образовательной средой, ведь именно в ней закладываются знания, умения, навыки, мотивация, особенности общения, а также отношения с другими участниками образовательного процесса.

Проведенный нами анализ работ таких авторов, как Л. А. Гаязова, О. И. Галашева, П. А. Кисляков, П. А. Минаев, И. А. Баева, позволил сделать вывод о том, что структура образовательной среды включает в себя три основных элемента:

- 1) социальный (межличностное взаимодействие участников учебного и воспитательного процессов: педагогов, обучающихся, родителей, администрации учебного заведения и так далее);
- 2) пространственно-предметный (например, помещения, прилегающая территория, оборудование для занятий и прочее);
- 3) психодидактический (образовательные технологии, методы обучения и воспитания и так далее) [4; 6; 9; 12].

Одним из показателей психологической безопасности образовательной среды является психологический климат, основными характеристиками которого, на наш взгляд, являются:

- удовлетворенность учебным процессом;
- взаимопонимание и авторитетность участников образовательного процесса;

- сплоченность, сознательная дисциплина;
- настроение, преобладающее среди участников учебного процесса;
- продуктивность работы.

Также следует отметить, что в процессе образовательной деятельности существует опасность получения и нанесения психологического ущерба, что является угрозой психологической безопасности. Это может препятствовать не только образовательному процессу и усвоению знаний, но и удовлетворению основных потребностей, развитию в целом, психологическому здоровью, а также самоактуализации.

Проанализировав источники подобного психологического ущерба, мы пришли к выводу, что в качестве основных источников можно выделить:

- 1) психологическое насилие;
- 2) эмоциональный дискомфорт;
- 3) неудовлетворенность в образовательном процессе;
- 4) невозможность высказать свою точку зрения [18].

Безопасная среда же, в свою очередь, выстраивается на основе принципов взаимодействия, содействия личностному росту, оказания помощи, поддержки. В безопасной образовательной среде у каждого обучающегося имеется возможность для самореализации, оказывается поддержка активного участия. В такой среде учащиеся могут экспериментировать, проявлять инициативу, изучать свои способности, не опасаясь осуждения или негативной реакции других участников образовательного процесса. В этом случае обучающимся свойственна готовность активно участвовать в дискуссиях, высказывать свое мнение, предлагать собственные идеи. Такое положение вещей приводит к развитию способностей учащихся, а также более глубокому усвоению материала, в то время как отсутствие психологической безопасности может вызвать стресс и тревожность [17].

Таким образом, для того чтобы создать психологически безопасную среду, необходимы признание и уважение разнообразия, открытая коммуникация, а также постоянное обучение педагогов. Признание и уважение разнообразия предполагает, что каждый обучающийся обладает уникальностью и индивидуальностью, которая должна быть признана и уважена. Открытая коммуникация связана с наличием обратной связи, а также наличием каналов для свободного высказывания своих мнений и чувств, а также получения обратной связи. Это помогает учащимся чувствовать себя услышанными и понятыми. Постоянное обучение педагогов связано с тем, что они играют ключевую роль в создании психологически безопасной среды. Их подготовка и обучение в области психологии и педагогики позволяют лучше пони-

мать потребности учащихся, а также реагировать на различные ситуации адекватно и конструктивно [20].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что психологическая безопасность образовательной среды представляет собой фундаментальный принцип, на основе которого должно быть построено современное образование. Безопасная среда в образовании способствует не только академическому, но и личностному развитию обучающихся. Именно такая среда дает возможность учащимся чувствовать себя защищенными, свободно выражать свои мысли и идеи, а также строить здоровые отношения со сверстниками и педагогами. Следует также отметить, что для создания психологически безопасной образовательной среды важен вклад как педагогов, так и самих учащихся, а также родителей и администрации учебного заведения. Считаем, что совместные усилия, направленные на обеспечение такой безопасности, несомненно, принесут плоды в виде счастливых, уверенных в себе и успешных выпускников, так как психологическая безопасность образовательной среды является ключевым фактором, который определяет благополучие учащихся и успешность учебного процесса.

The relevance of studying psychological security is due to such factors as: cardinal changes in the life of our country's society (which are associated with social reforms, social tension, low quality of life for many residents of the Russian state); the need to create a social environment that is psychologically safe, develops and supports the personal potential of teachers and students, and also helps effectively reflect adverse external influences. The latter contributes to the successful development of a person's personality. The article is devoted to the issues of psychological safety of the educational environment. The author examines the importance of this component for the success of the educational process, personal growth of students and the formation of a healthy psychological atmosphere in educational institutions. The paper describes in detail the essence of the psychological safety of the educational environment, its structure, sources, features, as well as the conditions for creating a psychologically safe educational environment.

Keywords: psychological safety, educational environment, structure of the educational environment, psychological climate, psychological damage, recognition and respect for diversity, open communication, continuous training of teachers, conditions for creating a safe psychological environment.

Список литературы

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова. — Москва : Нестор-история, 2011. — 272 с.

Baeva I. A. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy: razvitie lichnosti / I. A. Baeva, E. N. Volkova, E. B. Laktionova. — Moskva : Nestor-istoriya, 2011. — 272 s.

2. Баева И. А. Психологические проблемы обеспечения безопасности в образовании / И. А. Баева // Мир психологии. — 2020. — № 2. — С. 184–190.

Baeva I. A. Psikhologicheskie problemy obespecheniya bezopasnosti v obrazovanii / I. A. Baeva // Mir psikhologii. — 2020. — № 2. — S. 184–190.

3. *Балукова И. Б.* Роль индивидуально-психологических характеристик в формировании психологически безопасной образовательной среды / И. Б. Балукова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2020. — № 3. — С. 65–71.

Balyukova I. B. Rol' individual'no-psikhologicheskikh kharakteristik v formirovanii psikhologicheski bezopasnoi obrazovatel'noi sredy / I. B. Balyukova // Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. — 2020. — № 3. — S. 65–71.

4. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение : сб. науч. ст. / под ред. И. А. Баевой [и др.]. — Москва : МГППУ, 2013. — 304 с.

Bezopasnost' obrazovatel'noi sredy: psikhologicheskaya otsenka i soprovozhdenie : sb. nauch. st. / pod red. I. A. Baevoi [i dr.]. — Moskva : MGPPU, 2013. — 304 s.

5. *Воронина Е. В.* Научная организация педагогического труда. Педагогическая эргономика / Е. В. Воронина. — Москва : Юрайт, 2021. — 129 с.

Voronina E. V. Nauchnaya organizatsiya pedagogicheskogo truda. Pedagogicheskaya ergonomika / E. V. Voronina. — Moskva : Yurait, 2021. — 129 s.

6. *Галашева О. И.* Психологически безопасная образовательная среда в ДОУ / О. И. Галашева // Вопросы дошкольной педагогики. — 2018. — № 3. — С. 21–24.

Galasheva O. I. Psikhologicheski bezopasnaya obrazovatel'naya sreda v DOU / O. I. Galasheva // Voprosy doshkol'noi pedagogiki. — 2018. — № 3. — S. 21–24.

7. *Дрозд К. В.* Проектирование образовательной среды / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. — Москва : Юрайт, 2021. — 437 с.

Drozd K. V. Proektirovanie obrazovatel'noi sredy / K. V. Drozd, I. V. Plaksina. — Moskva : Yurait, 2021. — 437 s.

8. *Заречнева С. П.* Психологическая безопасность образовательной среды и ее влияние на формирование личности учащегося / С. П. Заречнева. — Москва : Просвещение, 2015. — С. 78–81.

Zarechneva S. P. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy i ee vliyanie na formirovanie lichnosti uchashchegosya / S. P. Zarechneva. — Moskva : Prosveshchenie, 2015. — S. 78–81.

9. *Кисляков П. А.* Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность / П. А. Кисляков. — Москва : Юрайт, 2021. — 156 с.

Kislyakov P. A. Bezopasnost' obrazovatel'noi sredy. Sotsial'naya bezopasnost' / P. A. Kislyakov. — Moskva : Yurait, 2021. — 156 s.

10. *Мазур Е. Ю.* Безопасность личности в современном социальном и экономическом пространстве / Е. Ю. Мазур, И. П. Матвеева. — Москва : Институт мировых цивилизаций, 2020. — 148 с.

Mazur E. Yu. Bezopasnost' lichnosti v sovremennom sotsial'nom i ekonomicheskom prostranstve / E. Yu. Mazur, I. P. Matveeva. — Moskva : Institut mirovykh tsivilizatsii, 2020. — 148 s.

11. *Махов С. Ю.* Информационно-психологическая безопасность личности / С. Ю. Махов, Р. В. Еремин // Наука-2020. — 2020. — № 1 (37). — С. 26–30.

Makhov S. Yu. Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti / S. Yu. Makhov, R. V. Eremin // Nauka-2020. — 2020. — № 1 (37). — S. 26–30.

12. *Минаев Г. А.* Образование и безопасность / Г. А. Минаев. — Москва : Университетская книга, 2020. — 312 с.

Minaev G. A. Obrazovanie i bezopasnost' / G. A. Minaev. — Moskva : Universitetskaya kniga, 2020. — 312 s.

13. Обеспечение психологической безопасности в детско-подростковой среде : методические рекомендации для психологов общеобразовательных организаций / Е. Г. Артамонова, О. Е. Ефимова, Н. В. Калинина, Е. Б. Салахова. — 2-е изд. — Москва : Группа МДВ, 2021. — 52 с.

Obespechenie psikhologicheskoi bezopasnosti v detsko-podrostkovoï srede : metodicheskie rekomendatsii dlya psikhologov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii / E. G. Artamonova, O. E. Efimova, N. V. Kalinina, E. B. Salakhova. — 2-e izd. — Moskva : Gruppya MDV, 2021. — 52 s.

14. Психологическая безопасность личности : учебник и практикум для бакалавриата, специалитета и магистратуры / А. И. Донцов, Ю. П. Зинченко, О. Ю. Зотова, Е. Б. Перельгина. — Москва : Юрайт, 2019. — 222 с.

Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti : uchebnik i praktikum dlya bakalavriata, spetsialiteta i magistratury / A. I. Dontsov, Yu. P. Zinchenko, O. Yu. Zotova, E. B. Perelygina. — Moskva : Yurait, 2019. — 222 s.

15. Психология безопасности : учеб. пособие для академического бакалавриата / А. И. Донцов, Ю. П. Зинченко, О. Ю. Зотова, Е. Б. Перельгина. — Москва : Юрайт, 2016. — 276 с.

Psikhologiya bezopasnosti : ucheb. posobie dlya akademicheskogo bakalavriata / A. I. Dontsov, Yu. P. Zinchenko, O. Yu. Zotova, E. B. Perelygina. — Moskva : Yurait, 2016. — 276 s.

16. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса [Электронный ресурс] / под ред. И. В. Дубровиной. — Москва : Юрайт, 2018. — 237 с. // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://biblio-online.ru/bcode/424355> (дата обращения: 03.04.2024).

Psikhologo-pedagogicheskoe vzaimodeistvie uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa [Elektronnyi resurs] / pod red. I. V. Dubrovinoi. — Moskva : Yurait, 2018. — 237 s. // EBS Yurait [sait]. — URL: <https://biblio-online.ru/bcode/424355> (data obrashcheniya: 03.04.2024).

17. Halpern D. F. Applying the science of learning to university teaching and beyond / D. F. Halpern, M. D. Hakel. — San Francisco : Jossey-Bass, 2002.

18. Newman A. Psychological safety: A systematic review of the literature [Electronic resource] / A. Newman, R. Donohue, E. Nathan // Human Resource Management Review. — 2017. — Vol. 27, № 3. — P. 521–535. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1053482217300013> (date of the application: 02.04.2024).

19. Sharkin B. S. College students in distress: a resource guide for faculty, staff, and campus community / B. S. Sharkin. — New York : Haworth Press, 2006.

20. Sufia T. Psychological Safe Environment: A Concept Analysis [Electronic resource] / T. Sufia, N. Harder // Clinical Simulation in Nursing. — 2018. — Vol. 18. — P. 47–55. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876139917301469> (date of the application: 29.03.2024).

Н. В. Кузнецова

магистрант 2-го курса кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Эмпирическое исследование взаимосвязи занятий спортом и коммуникативной компетентности старшеклассников

N. V. Kuznetsova

2-year Master's Student of the UNESCO Chair "Cultural-Historical Psychology of Childhood" of the Moscow State University of Psychology and Education

An Empirical Study of the Relationship between Sports and the Communicative Competence of High School Students

Благодарность

Автор благодарит Татьяну Петровну Непомнящую, выпускницу магистерской программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» ФГБОУ ВО «МГППУ», за помощь в сборе данных для исследования.

Gratitude

The author thanks Tatyana Petrovna Nepomnyashchaya, a graduate of the UNESCO Chair "Cultural-Historical Psychology of Childhood" FSBEI HE "MGPPU" for her help in collecting data for the study.

Изучены особенности влияния занятий спортом на развитие коммуникативной компетентности старшеклассников. Проведен сравнительный анализ особенностей коммуникативной компетентности учащихся, занимающихся различными видами спорта, ОФП и не занимающихся в спортивных секциях. Сформулированы рекомендации для учителей и педагогов-психологов по развитию коммуникативной компетентности старшеклассников.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, занятия спортом, старшеклассники.

Введение

Период от 16 до 18 лет, также известный как ранняя юность или старший школьный возраст, считается ключевым этапом развития с точки зрения возрастной психологии. В это время происходят значительные изменения в физическом, познавательном, эмоциональном и социальном плане, которые оказывают влияние на поведение и самовосприятие молодых людей [2; 7; 15; 17].

Данные исследований говорят о том, что актуальность развития коммуникативной компетентности современного старшеклассника как задачи практической психологии значительно возросла в последнее время. Умение общаться компетентно имеет важное значение для молодых людей, оно влияет на их успех в учебе, адаптацию к обществу и эмоциональное благополучие. Этот навык может быть ключом к успешным действиям в настоящем и ценным ресурсом для будущих достижений [1; 16].

Развитие коммуникативных умений является приоритетной задачей в современной педагогике, поскольку оно необходимо для успешной социализации и интеграции молодежи в общество. В отечественной и международной педагогике уделяется значительное внимание этим вопросам, основанным на гуманистических принципах образования [14; 21; 22; 23].

Согласно установленным правилам для основного общего образования, развитие умения эффективно общаться является одним из важных результатов, которые должны достичь школьники в процессе учебы [18; 19]. Это умение включает в себя определенные действия, необходимые для успешного выполнения задач и достижения образовательных целей. В стандарте также подчеркивается необходимость развития навыков общения и способности к сотрудничеству среди учащихся одного возраста и разных возрастных групп. Эти навыки и умения будут основой для будущего успешного образования и адаптации в профессиональной жизни [4; 16].

Спорт влияет на людей и общество через свои социальные функции, основными из которых являются социализация через поощрение конкуренции, борьбы и соревнования в общении и совместной деятельности. Спортивные мероприятия и тренировки способствуют развитию физической формы, а также улучшают межличностное взаимодействие и создают положительный опыт общения у молодого поколения. Они также способствуют развитию личности и улучшению нравственных отношений в обществе [8; 16].

Уровень развития спортсменов в коммуникативных навыках, как в индивидуальных, так и в командных видах спорта, оказывает значительное влияние на их общую подготовку, мотивацию к достижению успеха и эффективность тренировок. Также это важно для способности создавать ситуации, которые приводят к победе. Развитие этих навыков считается ключевым для совершенствования способностей спортсменов, таких как системное мышление, понимание основ своего вида спортивной деятельности и успешное применение стратегий в разных условиях, включая соревнования. Исследования в области физической культуры и спорта подтверждают связь между улучшением двигательных навыков и развитием коммуникативных умений, что способствует повышению эффективности индивидуально-личностных качеств спортсменов [9; 16].

Взаимосвязь между занятиями спортом и коммуникативной компетентностью старшеклассников на сегодняшний день является недостаточно исследованной областью. Особую важность представляющая работа приобретает в связи с переходом старшеклассников из ранней юности во взрослую жизнь, где навыки установления и разрешения коммуникативных проблем, такие как определение целей общения, анализ ситуации, учёт намерений и предпочтений собеседника (собеседников), выбор эффективных стратегий общения, готовность к осмысленному изменению своего общения, становятся особенно важными для успешной учебы и профессиональной деятельности [11; 13; 16].

Эмпирическое исследование взаимосвязи занятий спортом и коммуникативной компетентности старшеклассников

Гипотеза данного исследования заключалась в предположении о наличии положительной связи между спортивной деятельностью старшеклассников и особенностями их коммуникативной компетентности. Целью исследования ставилось изучение особенностей влияния занятий спортом на развитие коммуникативной компетентности старшеклассников. Были применены эмпирические методы изыскания (тестирование, анкетирование).

В соответствии с целью, были поставлены следующие задачи исследования:

Провести теоретический анализ исследований по теме влияния занятий спортом на развитие коммуникативной компетентности.

Изучить особенности развития коммуникативной компетентности старшеклассников.

Провести сравнительный анализ особенностей развития коммуникативной компетентности старшеклассников, занимающихся и не занимающихся спортом.

На основании проведённых исследований разработать рекомендации для педагогов-психологов по развитию коммуникативной компетентности.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики.

1. «Оценка уровня общительности» (тест В. Ф. Ряховского) [3].
2. «Тест оценки коммуникативных умений» М. Снайдера [3].
3. «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха) [20].

Настоящее исследование проводилось среди учащихся московских и региональных школ в формате электронного анкетирования, конфи-

денциально, при организационной поддержке родителей и классных руководителей.

Выборку исследования составили 535 учащихся в возрасте от 14 до 18 лет. Среди них 224 юноши (41,9 %) и 311 девушек (58,1 %). Занимаются спортом 236 человек (44,1 %), не занимаются 299 человек (55,9 %). Преобладающее количество опрошенных занимаются спортивными играми (132 человека, 24,7 %), меньшинство выбрали циклику и скоростно-силовые виды спорта (по 10 человек в каждой группе, 1,9 %). Одиночные виды спорта предпочитают 26 человек (4,9 %), парные 81 человек (15,9 %), групповые 129 человек (24,1 %).

Под коммуникативной компетентностью старшеклассников понималось обладание учащимися такими качествами, как:

- *высокий коммуникативный контроль*, который включает в себя гибкость реагирования на изменение ситуации, легкость вхождения в любую роль, склонность к прогнозированию впечатления, производимого на окружающих, а также умение управлять выражением своих эмоций [3; 6; 10];
- *нормальный уровень коммуникабельности*, подразумевающий навыки знакомства с новыми людьми, терпеливость и сдержанность в общении, уважительное отношение к собеседнику, объективность, усидчивость, терпение при столкновении с трудностями [3; 5; 12];
- *компетентный тип общения*, включающий способность грамотно, разумно и эффективно общаться с окружающими. Это подразумевает умение адекватно выражать свои мысли и чувства, слушать и понимать собеседника, устанавливать контакт с другими людьми на уровне эмоционального и психологического взаимодействия. Компетентный тип общения помогает решать конфликты, строить отношения, достигать целей и успешно взаимодействовать в обществе [10; 14; 20].

Статистическая обработка данных производилась с помощью компьютерного статистического пакета программ IBM SPSS Statistics 27. Для оценки статистической значимости различий использовался непараметрический критерий Манна — Уитни (U-критерий).

Результаты эмпирического исследования взаимосвязи коммуникативной компетентности старшеклассников с занятиями спортом позволили выявить следующие закономерности:

Группы учащихся, которые занимаются спортом, занимаются ОФП и не занимаются спортом, в целом, имеют одинаково высокий уровень общительности, коммуникативного контроля и коммуникативных умений. Статистически значимых различий между этими группами не было выявлено. В связи с этим, предположительно, коммуникативная компетентность старшеклассников формируется не в спортивных секциях, а в школе.

Вероятно, это происходит под влиянием ведущего типа деятельности, характерного для данного возраста, а именно учебной деятельности с акцентом на профессиональное самоопределение. Обнаруживается, что спорт для молодых людей — это, в главной степени, досуговая деятельность, кружковая работа, занятие по интересам. Предположительно, факторами, оказывающими наибольшее влияние на личностное развитие в ранней юности, являются учеба, выбор вуза, размышления о будущем и о том, что ожидает за пределами школы [15; 17].

Федеральный государственный образовательный стандарт подчеркивает важность стимулирования интереса старшеклассников к учебной деятельности на основе саморазвития, самосовершенствования и усвоения новых знаний. Основная цель обучения согласно ФГОС — развитие учебной мотивации школьников, их готовность к самостоятельной работе и стремление к достижению образовательных целей. Важными аспектами такой ориентации считаются направленность на цели, соблюдение нравственных принципов, развитие теоретического мышления, умение анализировать и соединять информацию, освоение научного подхода к учебным задачам. Особое внимание уделяется важности активного участия старшеклассников в учебном процессе, развитию навыков работы с академическим материалом, освоению научных методов познания и созданию собственного учебного стиля [19].

Группа старшеклассников, занимающихся общей физической подготовкой, отличается более высоким коммуникативным контролем, чем учащиеся, не занимающиеся спортом вообще. Это позволяет предположить, что занятия ОФП влияют на степень управления своими эмоциональными реакциями в коммуникативных ситуациях более положительно, чем отсутствие занятий спортом. Возможно, занятия ОФП повышают уверенность в себе, развивают социальные навыки и гибкость реагирования на изменение ситуации.

У старшеклассников, занимающихся парными видами спорта, уровень коммуникативного контроля несколько выше, чем у тех, кто занимается одиночными и групповыми видами спорта. Это может объясняться тем, что занятия парными видами спорта требуют высокой координации и взаимодействия между спортсменами, что способствует развитию коммуникативных навыков и повышению уровня коммуникативного контроля.

Преобладающий процент всех исследованных учащихся (83,4 %) характеризуются компетентным типом общения. Они способны грамотно, разумно и эффективно общаться с окружающими. Это включает в себя умение адекватно выражать свои мысли и чувства, слушать и понимать собеседника, устанавливать контакт с другими людьми на уровне эмоционального и психологического взаимодействия. Компетентный тип

общения помогает решать конфликты, строить отношения, достигать целей и успешно взаимодействовать в обществе.

Значимых корреляций между длительностью занятий спортом и уровнями общительности, коммуникативного контроля и коммуникативных умений учащихся не выявлено. Это подтверждает основной вывод о том, что коммуникативная компетентность старшеклассников формируется, в большей степени, под влиянием их учебной деятельности.

В рамках разработанных по итогам эмпирического исследования психолого-педагогических рекомендаций рассмотрены возможные направления психологической работы со старшеклассниками по развитию их коммуникативной компетентности. В частности, показана необходимость организации работы, направленной на развитие конкретных коммуникативных умений старшеклассников, которые определены как проблемные или недостаточно развитые в рамках данного исследования, как то: работа над повышением саморегуляции в эмоциональных проявлениях, умением грамотно вести себя в конфликтных ситуациях и эффективно преодолевать негативные эмоциональные состояния с целью достижения психологического благополучия и здоровья.

Выводы

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

1. В рамках теоретического исследования установлено, что коммуникативная компетентность старшеклассников определяется как совокупность индивидуальных качеств, обеспечивающих эффективное взаимодействие с ровесниками и взрослыми в разнообразных ситуациях. Она включает умение четко обозначать свои мысли и эмоции, способность слушать и понимать точку зрения других людей, нахождение общего языка с разнообразными собеседниками и конструктивное разрешение конфликтов. Кроме того, важными аспектами коммуникативной компетентности являются способность вести диалоги и дискуссии, уважение к иным точкам зрения и культурам, а также готовность к сотрудничеству и взаимопомощи. В целом, развитие коммуникативных навыков у старшеклассников способствует успешному взаимодействию в социуме и достижению как личных, так и профессиональных целей.

2. В рамках исследования особенностей коммуникативной компетентности старшеклассников установлено, что учащиеся обладают развитыми коммуникативными навыками, характеризуются высоким уровнем общительности, средним уровнем коммуникативного контроля и компетентным типом общения. Молодые люди способны успешно и эффективно общаться с окружающими, что включает умение выражать

свои мысли, слушать и понимать других, а также устанавливать эмоциональные и психологические связи. Компетентное общение способствует решению конфликтов, установлению отношений, достижению целей и успешному взаимодействию в обществе.

3. Исследование показало отсутствие статистически значимых различий в уровнях общительности, коммуникативного контроля и коммуникативных умений между учащимися, активно занимающимися спортом и общей физической подготовкой (ОФП), и теми, кто не занимается спортом. Анализ полученных данных позволяет предположить, что формирование коммуникативной компетентности старшеклассников происходит не столько в рамках спортивной деятельности, сколько в образовательной среде школы. Вероятнее всего, этот процесс обусловлен ведущим типом деятельности, характерным для данного возрастного периода, а именно учебной деятельностью, акцентированной на вопросах профессионального самоопределения.

4. В рамках разработанных по итогам эмпирического исследования психолого-педагогических рекомендаций рассмотрены возможные направления психологической работы со старшеклассниками по развитию их коммуникативной компетентности. В частности, показана необходимость организации работы, направленной на развитие конкретных коммуникативных умений старшеклассников, которые определены как проблемные или недостаточно развитые в рамках данного исследования: работа над повышением саморегуляции в эмоциональных проявлениях, умением грамотно вести себя в конфликтных ситуациях и эффективно преодолевать негативные эмоциональные состояния с целью достижения психологического благополучия и здоровья.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно заключить, что цель исследования успешно достигнута, поставленные задачи реализованы в полной мере. Гипотеза не была подтверждена.

The peculiarities of the influence of sports on the development of communicative competence of high school students are studied. A comparative analysis of the features of the communicative competence of students involved in various sports, general physical training and not involved in sports sections is carried out. Recommendations for teachers and educational psychologists on the development of communicative competence of high school students are formulated.

Keywords: communicative competence, sports, high school students.

Список литературы

1. Божович Е. Д. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков / Е. Д. Божович // Психологическая наука и образование. — 1999. — № 2. — С. 64–76.
Bozhovich E. D. Vozmozhnosti i ogranicheniya kommunikativnoi kompetentsii podrostkov / E. D. Bozhovich // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 1999. — № 2. — С. 64–76.

2. Божович Л. И. Проблема формирования личности / Л. И. Божович. — Москва : МПСИ, 2001. — 78 с.

Bozhovich L. I. Problema formirovaniya lichnosti / L. I. Bozhovich. — Moskva : MPSI, 2001. — 78 s.

3. Большая энциклопедия психологических тестов. — Москва : Эксмо, 2009. — 416 с.
Bo'l'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov. — Moskva : Eksmo, 2009. — 416 s.

4. Бюллетень о сфере образования // Реформа школьной системы образования (отечественный и зарубежный опыт). — 2016. — № 10. — 36 с.

Byulleten' o sfere obrazovaniya // Reforma shkol'noi sistemy obrazovaniya (otchestvennyi i zarubezhnyi opyt). — 2016. — № 10. — 36 s.

5. Васильева Е. Н. Коммуникативные компетенции в структуре «soft skills» в рамках профессиональной подготовки студентов вуза [Электронный ресурс] / Е. Н. Васильева, А. В. Шербаков, М. Ф. Курагина // Психолого-педагогические исследования. — 2023. — Т. 15, № 1. — С. 21–36. — DOI: 10.17759/psyedu.2023150102 (дата обращения: 02.05.2024).

Vasil'eva E. N. Kommunikativnye kompetentsii v strukture «soft skills» v ramkakh professional'noi podgotovki studentov vuza [Elektronnyi resurs] / E. N. Vasil'eva, A. V. Shcherbakov, M. F. Kuragina // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2023. — T. 15, № 1. — S. 21–36. — DOI: 10.17759/psyedu.2023150102 (data obrashcheniya: 02.05.2024).

6. Воровщиков С. Г. Компетентностный подход в образовании / С. Г. Воровщиков // Философия образования. — 2007. — № 2. — С. 27–32.

Vorovshchikov S. G. Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii / S. G. Vorovshchikov // Filosofiya obrazovaniya. — 2007. — № 2. — S. 27–32.

7. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва : Смысл : Эксмо, 2010. — 1136 с.

Vygotskii L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka / L. S. Vygotskii. — Moskva : Smysl : Eksmo, 2010. — 1136 s.

8. Габиров А. Б. Влияние физической культуры и спорта на развитие личности и жизни человека / А. Б. Габиров // Современная наука: диалог естественнонаучной и социально-гуманитарной субкультур. — Белгород : Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. — С. 123–126.

Gabibov A. B. Vliyanie fizicheskoi kul'tury i sporta na razvitie lichnosti i zhizni cheloveka / A. B. Gabibov // Sovremennaya nauka: dialog estestvennonauchnoi i sotsial'no-gumanitarnoi subkul'tur. — Belgorod : Agentstvo perspektivnykh nauchnykh issledovaniy (APNI), 2020. — S. 123–126.

9. Генов Ф. П. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Ф. П. Генов. — Москва : Физкультура и спорт, 2006. — 176 с.

Genov F. P. Psikhologicheskie osobennosti mobilizatsionnoi gotovnosti sportsmena / F. P. Genov. — Moskva : Fizkul'tura i sport, 2006. — 176 s.

10. Жуков Ю. М. Коммуникативная компетентность: диагностика и развитие : программа спецкурса / Ю. М. Жуков. — Москва : Российское педагогическое агентство, 1997. — 96 с.

Zhukov Yu. M. Kommunikativnaya kompetentnost': diagnostika i razvitie : programma spetskursa / Yu. M. Zhukov. — Moskva : Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997. — 96 s.

11. Егоренко Т. А. Формирование коммуникативной компетентности учащихся при переходе в основную школу / Т. А. Егоренко, О. С. Безрукавный // Психолого-педагогические исследования. — 2017. — Т. 9, № 2. — С. 48–56.

Egorenko T. A. Formirovanie kommunikativnoi kompetentnosti uchashchikhsya pri perekhode v osnovnuyu shkolu / T. A. Egorenko, O. S. Bezrukavnyi // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2017. — T. 9, № 2. — S. 48–56.

12. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : учеб.-метод. пособие / Ю. Н. Емельянов. — Москва : [б. и.], 1995. — 183 с.

Emel'yanov Yu. N. Teoriya formirovaniya i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoi kompetentnosti : ucheb.-metod. posobie / Yu. N. Emel'yanov. — Moskva : [b. i.], 1995. — 183 s.

13. Ермолаева М. В. Факторы индивидуального здоровья в студенческих представлениях / М. В. Ермолаева, Б. В. Ермолаев // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2018. — № 1 (49). — С. 46–54.

Ermolaeva M. V. Faktory individual'nogo zdorov'ya v studencheskikh predstavleniyakh / M. V. Ermolaeva, B. V. Ermolaev // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2018. — № 1 (49). — S. 46–54.

14. Замалетдинов Ф. Р. Реализация организационно-педагогических условий формирования коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях социального партнерства / Ф. Р. Замалетдинов // Филология и культура = Philology and culture. — 2012. — № 3 (29). — С. 259–262.

Zamaletdinov F. R. Realizatsiya organizatsionno-pedagogicheskikh uslovii formirovaniya kommunikativnoi kompetentsii starsheklassnikov v usloviyakh sotsial'nogo partnerstva / F. R. Zamaletdinov // Filologiya i kul'tura = Rhilology and sulture. — 2012. — № 3 (29). — S. 259–262.

15. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — Москва : Просвещение, 2016. — С. 46–53.

Kon I. S. Psikhologiya rannei yunosti / I. S. Kon. — Moskva : Prosveshchenie, 2016. — S. 46–53.

16. Кузнецова Н. В. Влияние занятий спортом на развитие коммуникативной компетентности старшеклассников [Электронный ресурс] / Н. В. Кузнецова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2023. — № 3 (64). — С. 185–191. — DOI: 10.51944/20738544_2023_3_185

Kuznetsova N. V. Vliyanie zanyatii sportom na razvitie kommunikativnoi kompetentnosti starsheklassnikov [Elektronnyi resurs] / N. V. Kuznetsova // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2023. — № 3 (64). — S. 185–191. — DOI: 10.51944/20738544_2023_3_185

17. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина. — 5-е изд. — Москва : Изд-во УРАО, 1999. — 176 с.

Kulagina I. Yu. Vozrastnaya psikhologiya (Razvitie rebenka ot rozhdeniya do 17 let) : ucheb. posobie / I. Yu. Kulagina. — 5-e izd. — Moskva : Izd-vo URAO, 1999. — 176 s.

18. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ (с изм. 2018 г.) [Электронный ресурс]. — URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 28.04.2024).

Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii : Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ (s izm. 2018 g.) [Elektronnyi resurs]. — URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (data obrashcheniya: 28.04.2024).

19. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 декабря 2010 г. N 1897 [Электронный ресурс]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения: 28.04.2024).

Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya : prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii (Minobrnauki Rossii) ot 17 dekabrya 2010 g. N 1897 [Elektronnyi resurs]. —

URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения: 28.04.2024).

20. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона [Электронный ресурс] / пер. и адаптация Ю. З. Гильбуха). — URL: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/10.html> (дата обращения: 15.08.2023).

Test kommunikativnykh umenii L. Mikhel'sona [Elektronnyi resurs] / per. i adaptatsiya Yu. Z. Gil'bukha). — URL: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/10.html> (дата обращения: 15.08.2023).

21. *Cimbricz S. K.* Empowering learners to become metaliterate in digital and multimodal age / S. K. Cimbricz, L. Rath // *Metaliteracy in Practice*. — Chicago : American Library Association, 2016. — P. 91–112.

22. *Cook V. J.* Premises of multi-competence / V. J. Cook // *The Cambridge Handbook of Linguistic Multicompetence* / V. J. Cook and Li Wei (eds.). — Chicago : Cambridge University Press, 2016. — P. 1–25.

23. *Gordon Th.* Teacher Effectiveness Training / Th. Gordon. — New York : [s. n.], 1975.

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2024_2_238

EDN: XDLHUE

Е. В. Анасова

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0000-0002-3902-0768

Специфика прогностической самооценки современных младших школьников

Е. В. Апасова

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy of the Moscow Psychologico-social university. ORCID: 0000-0002-3902-0768

Specifics of Predictive Self-assessment of Modern Junior Schoolchildren

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с детьми 8-ми и 10-ти лет, обучающимися во 2-м и 4-м классах. В исследовании приняли участие 60 учеников. Полученные данные отражают содержательные параметры представлений детей младшего школьного возраста о своей будущей жизни и себе как взрослых людях. Показано, что прогностическая самооценка практически не изменяется от 2-го к 4-му классу.

Ключевые слова: самосознание, самооценка, прогностическая самооценка, образ будущего, младший школьник.

В детстве «осознание собственных действий посредством оценки создает основу для формирования самооценки, и эта последняя, в свою очередь, является важным источником осознания ребенком себя как

субъекта деятельности (игры или, особенно, учения)» (Б. Г. Ананьев [1, с. 115]). В младшем школьном возрасте ребенок осознает себя как ученика, т. е. его самооценка связана с «внутренней позицией школьника» (Л. И. Божович), и одной из педагогических задач в это время является развитие «учебного самосознания» (Б. Г. Ананьев).

Младший школьник оценивает себя, прежде всего, как субъекта учебной деятельности. В процессе выполнения учебных заданий он, в соответствии с общей самооценкой и уровнем притязаний, может оценить предварительно свои возможности и степень успешности будущих действий (по А. И. Захаровой, прогностическая самооценка), после получения результата — оценить особенности своего решения (ретроспективная самооценка). Как показали в конце 1970-х годов А. В. Захарова и Т. Ю. Андрущенко, при высоком уровне сформированности учебной деятельности, наличии у детей ориентации на способ деятельности, прогностическая самооценка приобретает исследовательский характер, основывается на обращении к предмету деятельности и способам его преобразования. При более низком уровне сформированности учебной деятельности, отсутствии ориентации на способ деятельности, прогностическая самооценка зависит от предыдущих успехов ученика, внешних оценок, эмоционального контекста [8].

Если рассматривать самооценку в более широком плане, не ограничиваясь рамками учебной деятельности, можно отметить возрастные особенности оценки ребенком своих отдельных качеств. При этом образ Я или Я-реальное у младшего школьника включает как объектные характеристики (окружающий ребенка материальный мир, его социальные контакты, виды деятельности, которые он осваивает и предпочитает), так и субъектные характеристики (мотивация поступков, переживания, качества личности). В 1970-е годы в описаниях себя у детей преобладали формальные сведения (возраст, рост, цвет глаз и волос), указания на любимые занятия и вещи [6]. В последнее десятилетие также констатируется, что у учеников 3–4-х классов объектных характеристик значительно больше, чем субъектных. В частности, при анализе суждений о себе, данных детьми в сочинениях, частотное распределение «объектные суждения» — «субъектные суждения» составляет 0,78 к 0,22 [9].

На протяжении младшего школьного возраста самооценка развивается. Если во второй половине XX века отмечалась общая тенденция к завышению [8], то в настоящее время стабильно высокий уровень самооценки наблюдается при обучении в 1–3-х классах. В 4-м классе, в период предэкзаменационной тревоги в связи с проводимым мониторингом качества образования и перед переходом в средние классы, самооценка детей снижается [3].

Прослеживается связь самооценки с мотивацией и ценностными ориентациями. Самооценка способности к учебе, ума и старательности выше у детей с выраженной внутренней мотивацией учебной деятельности, по сравнению с детьми, чья учебная деятельность побуждается, главным образом, внешними факторами [7]. Низкая самооценка, чувство неполноценности сочетается у младших школьников не с общечеловеческими ценностями, преобладающими у их сверстников с высокой самооценкой, а с ценностями власти, доминирования, первенства [16]. Отметим, что на следующих возрастных этапах ценности самоутверждения будут положительно связаны с самооценкой [19].

В младшем школьном возрасте развивается критическое отношение к себе, которое считается одним из новообразований этого периода. От 7 к 10 годам (при обучении в 1, 2 и 3-м классах) снижается уровень практически всех частных самооценок, образующих Я-реальное, и увеличивается расхождение между Я-реальным и Я-идеальным. Причем критерии оценок (Я-идеальное) сформированы уже в 7 лет у первоклассников и не меняются на протяжении трех лет обучения в школе. Предполагается, что на этом расхождении Я-реального и Я-идеального основано развитие критического самоотношения, которое в конце младшего школьного возраста и в подростковом возрасте приобретет регулятивную функцию [5].

Критериями благоприятного развития самооценки, начиная с 7 лет, считаются ее адекватность, дифференциация (разные оценки успешности, достигаемой в различных видах деятельности), обоснованность [4]. При сравнении самооценки младших школьников и подростков отмечаются ее адекватность у большинства детей (73,1 %) и поляризация уровней самооценки у подростков (адекватная самооценка сохраняется только у 32,3 %) [14].

Сейчас, в эпоху цифровизации, самооценка может быть связана с использованием детьми гаджетов, в первую очередь — увлечением компьютерными играми. В исследовании, проведенном в 1–4-х классах, выявлены особенности самосознания активных и неактивных пользователей компьютерных игр. Для активных пользователей характерна неадекватная самооценка, идентификация с компьютерными персонажами и, соответственно, склонность к самореализации в поле игровой виртуальной реальности, в то время как неактивные пользователи не имеют такого рода идентификации и предпочитают самореализацию в реальном мире. Неактивные пользователи принимают себя, их образ Я более дифференцирован. Активные пользователи, напротив, тревожны, испытывают трудности в описании своего физического Я и эмоциональных состояний [17].

Общая самооценка младших школьников так же, как статус в учебной группе, зависит от оценок учителя, школьной успеваемости [1; 12; 11]. В 1970-е годы А. И. Липкиной была установлена динамика развития самооценки неуспевающих учеников: первоначально завышенная самооценка снижается к концу обучения в начальных классах, причем первый этап обусловлен экстернальным типом атрибуции неудачи [13]. Особый интерес представляет изучение прогностической самооценки как представления ребенка о себе в будущем. А. И. Липкиной выявлены различия в так определяемой прогностической самооценке у детей с высокой и низкой успеваемостью. Отличники, описывая себя в будущем, выбирают редкие престижные профессии, уверены в успехе, часто подчеркивают привлекательную внешность. Их неуспевающие сверстники ориентируются на более простые профессии и проявляют неуверенность в оценке своих перспектив.

Цель данного исследования — определить особенности прогностической самооценки детей младшего школьного возраста. Под общей прогностической самооценкой мы будем понимать представления ребенка о себе — взрослом человеке, включенном в желательную для него будущую жизнь. Самооценка в данном случае отражает не столько осознание своих возможностей, сколько мотивационные предпочтения, сплав «психологического времени» и «психологического пространства личности», обеспечивающего жизненные условия [15], становясь ядром «образа будущего» как части картины мира [2].

Организация и методика исследования

Выборка. Исследование проведено с 60 детьми младшего школьного возраста: 30 учениками 2-х классов (8 лет) и 30 учениками 4-х классов (10 лет) московской средней общеобразовательной школы. Исследовательская работа с детьми осуществлялась индивидуально после занятий, в группе продленного дня.

При изучении прогностической самооценки использовался вариант методики А. И. Липкиной. Дети отвечали на вопрос: «Каким ты представляешь себя через 10–15 лет, когда ты будешь взрослым?» [12, с. 20], ответы записывались на диктофон. Отметим, что это наиболее простой вариант, предназначенный для младших школьников, наряду с которым применяются более сложные, например сочинение для подростков «Мой день через 10 лет» [10]. Использовался метод экспертных оценок, качественный и количественный анализ полученного материала проводился стандартно [18]. Выделено 15 категорий ответов, по каждой категории подсчитывалось количество описаний себя в будущем.

Результаты

Анализ детских рассказов позволил выявить 15 основных содержательных параметров представлений о себе и своей будущей жизни, т. е. прогностической самооценки. Они представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы, чаще всего дети указывают на такие аспекты взрослой жизни, как профессия, работа; материальное благополучие, высшее образование, наличие детей в собственной семье. Из своих будущих качеств чаще всего указывается привлекательная внешность.

Таблица 1

Содержательные параметры прогностической самооценки младших школьников

	Классы					
	2-й класс			4-й класс		
	Среднее	N	Стд. отклонение	Среднее	N	Стд. отклонение
Внешность	,5000	30	,50855	,4333	30	,50401
Интеллектуальные способности	,2667	30	,44978	,1333	30	,34575
Активность, оптимизм	,1000	30	,30513	,2667	30	,44978
Самостоятельность, независимость	,2667	30	,44978	,1667	30	,37905
Родители, расширенная семья	,0667	30	,25371	,2333	30	,43018
Своя семья	,2000	30	,40684	,2667	30	,44978
Дети в своей семье	,5000	30	,50855	,2667	30	,44978
Помощь другим, забота	,2000	30	,40684	,2333	30	,43018
Высшее образование	,6667	30	,47946	,6000	30	,49827
Профессия, работа	,7667	30	,43018	,8667	30	,34575
Друзья	,2000	30	,40684	,0667	30	,25371
Материальное благополучие (вещи)	,7333	30	,44978	,7333	30	,44978
Престиж, статус	,4333	30	,50401	,4333	30	,50401
Животные	,3667	30	,49013	,2333	30	,43018
Неуверенность в будущем	,2000	30	,40684	,2000	30	,40684

Уточним значимость различий по данным параметрам прогностической самооценки между группами детей, обучающихся во 2-х и 4-х классах (табл. 2).

Использование критериев Манна — Уитни и Уилкоксона показало отсутствие статистически значимых различий. Обнаружено 2 тенденции: дети в своей семье чаще упоминаются во 2-м классе, чем в 4-м клас-

се, а представления о будущей жизни с родителями больше свойственны детям в 4-м классе. Собственные качества активность и оптимизм больше присущи прогностической самооценке детей в 4-м классе.

Таблица 2

Значимость различий по параметрам прогностической самооценки между детьми, обучающимися во 2-м и 4-м классе

	Статистика U Манна – Уитни	Статистика W Уилкоксона	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Внешность	420,000	885,000	,608
Интеллектуальные способности	390,000	855,000	,200
Активность, оптимизм	375,000	840,000	,098
Самостоятельность, независимость	405,000	870,000	,351
Родители, расширенная семья	375,000	840,000	,073
Своя семья	420,000	885,000	,545
Дети в своей семье	345,000	810,000	,065
Помощь другим, забота	435,000	900,000	,756
Высшее образование	420,000	885,000	,595
Профессия, работа	405,000	870,000	,321
Друзья	390,000	855,000	,132
Материальное благополучие (вещи)	450,000	915,000	1,000
Престиж, статус	450,000	915,000	1,000
Животные	390,000	855,000	,264
Неуверенность в будущем	450,000	915,000	1,000

Приведем в качестве примера два описания себя как взрослых.

1. Степа, 7 лет 6 месяцев, учится во 2-м классе, воспитывается в полной благополучной семье. Значительные трудности в учебной деятельности отсутствуют, но, как говорит мальчик, «хоть я и неплохой ученик, но мне чего-то не хватает». Учебным занятиям предпочитает игру и прогулки. С родителями близкие эмоциональные отношения.

— Я над этим думал, я думал стать как Илон Маск, но варианты могут поменяться. Будет другая профессия. Вот я сейчас хочу лего собирать, а уже через 15 лет мне может надоест, и я пойду в другую профессию. Я долго мечтал работать строителем на кране, но потом я эту идею отложил. Я считаю себя нормальным человеком, будущее у меня будет хорошим, я буду богатым. Я буду жить в Москве, в огромном доме.

2. Лера, 8 лет, учится во 2-м классе, воспитывается в полной благополучной семье. Учится хорошо, но не отличница. Наиболее тесная

эмоциональная связь — с матерью, хорошие отношения с младшей сестрой.

— Ну, наверное, я уже работаю. Я хотела фермером, но я, наверное, уже расхотела. Может, я буду актрисой. Наверное, уже семья. Одной скучно. Еще я хочу собаку.

Выводы

1. Прогностическая самооценка в младшем школьном возрасте включает в себя, прежде всего, представления о будущей профессии, получении высшего образования, создании собственной семьи с детьми и значительной материальной обеспеченности. Среди качеств, которыми будут обладать дети, став взрослыми, наиболее важны внешность, активность и самостоятельность.

2. Прогностическая самооценка практически не изменяется от начала к концу младшего школьного возраста, в отличие от актуальной самооценки, которой, как известно, свойственна динамика.

The article presents the results of an empirical study conducted with 8 and 10 year old children studying in 2nd and 4th grades. 60 pupils took part in the study. The obtained data reflect the content parameters of junior school children's perceptions of their future life and themselves as adults. It is shown that prognostic self-assessment practically does not change from 2nd to 4th grade.

Keywords: self-awareness, self-esteem, prognostic self-esteem, image of the future, junior school student.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев // Известия Академии педагогических наук РСФСР. — Москва ; Ленинград : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948. — Вып. 18. Вопросы детской психологии : ч. II. — С. 101–124.

Anan'ev B. G. K postanovke problemy razvitiya detskogo samosoznaniya / B. G. Anan'ev // Izvestiya Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR. — Moskva ; Leningrad : Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1948. — Vyp. 18. Voprosy detskoj psikhologii : ch. II. — S. 101–124.

2. *Андреева А. Д.* Образ собственного будущего у старшеклассников и студентов колледжа [Электронный ресурс] / А. Д. Андреева // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — Т. 14, № 2. — С. 3–18. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140201

Andreeva A. D. Obraz sobstvennogo budushchego u starsheklassnikov i studentov kolledzha [Elektronnyi resurs] / A. D. Andreeva // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2022. — T. 14, № 2. — С. 3–18. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140201

3. *Андреева А. Д.* Психологическое благополучие учащихся 1–5 классов в контексте современной социальной ситуации развития / А. Д. Андреева, О. А. Москвитина // Вопросы образования. — 2019. — № 3. — С. 203–223. — DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-203-223

Andreeva A. D. Psikhologicheskoe blagopoluchie uchashchikhsya 1–5 klassov v kontekste sovremennoi sotsial'noi situatsii razvitiya / A. D. Andreeva, O. A. Moskvitina //

Voprosy obrazovaniya. — 2019. — № 3. — S. 203–223. — DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-203-223

4. *Андрущенко Т. Ю.* Диагностическая беседа как средство выявления психологических условий благополучного проживания ребенком кризиса семи лет / Т. Ю. Андрущенко, Г. М. Шашлова // Психолого-педагогические исследования. — 2019. — Т. 11, № 2. — С. 1–10. — DOI: 10/17759/psyedu.2019110201

Andrushchenko T. Yu. Diagnosticheskaya beseda kak sredstvo vyavleniya psikhologicheskikh uslovii blagopoluchnogo prozhivaniya rebenkom krizisa semi let / T. Yu. Andrushchenko, G. M. Shashlova // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2019. — T. 11, № 2. — S. 1–10. — DOI: 10/17759/psyedu.2019110201

5. *Архиреева Т. В.* Развитие критического самоотношения у детей младшего школьного возраста / Т. В. Архиреева // Вестник практической психологии образования. — 2013. — № 1 (34). — С. 54–57.

Arkhireeva T. V. Razvitie kriticheskogo samootnosheniya u detei mladshego shkol'nogo vozrasta / T. V. Arkhireeva // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. — 2013. — № 1 (34). — S. 54–57.

6. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — Москва : Прогресс, 1986. — 424 с.

Berns R. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie / R. Berns. — Moskva : Progress, 1986. — 424 s.

7. *Гордеева Т. О.* Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, М. В. Лункина // Психологическая наука и образование. — 2019. — Т. 24, № 3. — С. 32–42. — DOI: 10.17759/pse.2019240303

Gordeeva T. O. Shkol'noe blagopoluchie mladshikh shkol'nikov: motivatsionnye i obrazovatel'nye prediktory / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, M. V. Lunkina // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2019. — T. 24, № 3. — S. 32–42. — DOI: 10.17759/pse.2019240303

8. *Захарова А. В.* Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. — 1980. — № 4. — С. 90–99.

Zakharova A. V. Issledovanie samootsenki mladshego shkol'nika v uchebnoi deyatel'nosti / A. V. Zakharova, T. Yu. Andrushchenko // Voprosy psikhologii. — 1980. — № 4. — S. 90–99.

9. *Карпушова О. А.* Образ сверстника как фактор развития самопознания младших школьников в образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. А. Карпушова. — Москва, 2016. — 26 с.

Karpushova O. A. Obraz sverstnika kak faktor razvitiya samopoznaniya mladshikh shkol'nikov v obrazovatel'nom protsesse : avtoref. dis. ... kand. psikhhol. nauk / O. A. Karpushova. — Moskva, 2016. — 26 s.

10. *Кондратьев М. Д.* Социально-психологические и личностные характеристики интеллектуально успешных подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Д. Кондратьев. — Москва, 2019. — 25 с.

Kondrat'ev M. D. Sotsial'no-psikhologicheskie i lichnostnye kharakteristiki intellektual'no uspeshnykh podrostkov : avtoref. dis. kand. psikhhol. nauk / M. D. Kondrat'ev. — Moskva, 2019. — 25 s.

11. *Кондратьев М. Ю.* Особенности интрагруппового структурирования классов в начальной школе и на рубеже начальной и средней школы / М. Ю. Кондратьев, А. А. Лисицына // Социальная психология и общество. — 2012. — № 2. — С. 21–40.

Kondrat'ev M. Yu. Osobennosti intragruppovogo strukturirovaniya klassov v nachal'noi shkole i na rubezhe nachal'noi i srednei shkoly / M. Yu. Kondrat'ev, A. A. Lisitsyna // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2012. — № 2. — S. 21–40.

12. *Липкина А. И.* К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности / А. И. Липкина // Проблемы диагностики умственного развития учащихся / под ред. З. И. Калмыковой. — Москва : Педагогика, 1975. — С. 134–155.

Lipkina A. I. K voprosu o metodakh vyyavleniya samootsenki kak lichnostnogo parametra umstvennoi deyatelnosti / A. I. Lipkina // Problemy diagnostiki umstvennogo razvitiya uchashchikhsya / pod red. Z. I. Kalmykovoi. — Moskva : Pedagogika, 1975. — S. 134–155.

13. *Липкина А. И.* Самооценка школьника / А. И. Липкина. — Москва : Знание, 1976. — 64 с.

Lipkina A. I. Samootsenka shkol'nika / A. I. Lipkina. — Moskva : Znanie, 1976. — 64 s.

14. *Львова С. В.* Сравнительный анализ характерных особенностей самооценки младших школьников и подростков / С. В. Львова // Системная психология и социология. — 2016. — № 1 (17). — С. 5–10.

L'vova S. V. Sravnitel'nyi analiz kharakternykh osobennostei samootsenki mladshikh shkol'nikov i podrostkov / S. V. L'vova // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2016. — № 1 (17). — S. 5–10.

15. *Мухина В. С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В. С. Мухина. — 7-е изд. — Москва : Национальный книжный центр, 2020. — 1127 с.

Mukhina V. S. Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyi vzglyad. Sistemnyi podkhod. Innovatsionnye aspekty) / V. S. Mukhina. — 7-e izd. — Moskva : Natsional'nyi knizhnyi tsentr, 2020. — 1127 s.

16. *Оганесян С. Е.* Феномен ябедничества в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. Е. Оганесян. — Москва, 2014. — 31 с.

Oganesyan S. E. Fenomen yabednichestva v mladshem shkol'nom vozraste : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / S. E. Oganesyan. — Moskva, 2014. — 31 s.

17. *Пахомова В. Г.* Психологические аспекты влияния игровой виртуальной реальности на формирование образа Я у младших школьников / В. Г. Пахомова // Психологическая наука и образование. — 2017. — Т. 22, № 5. — С. 48–56. — DOI: 10.17759/pse.2017220506

Pakhomova V. G. Psikhologicheskie aspekty vliyaniya igrovoi virtual'noi real'nosti na formirovanie obraza Ya u mladshikh shkol'nikov / V. G. Pakhomova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2017. — T. 22, № 5. — S. 48–56. — DOI: 10.17759/pse.2017220506

18. *Плотникова Н. Ю.* Взгляд на становление личностной позиции школьника в контексте детско-родительских отношений / Н. Ю. Плотникова, Е. В. Филиппова // Психологическая наука и образование. — 2008. — Т. 13, № 4. — С. 71–81.

Plotnikova N. Yu. Vzglyad na stanovlenie lichnostnoi pozitsii shkol'nika v kontekste detsko-roditel'skikh otnoshenii / N. Yu. Plotnikova, E. V. Filippova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2008. — T. 13, № 4. — S. 71–81.

19. *Шатене К.* Психология ценностей / К. Шатене. — Харьков : Гуманитарный Центр, 2021. — 244 с.

Shatene K. Psikhologiya tsennostei / K. Shatene. — Khar'kov : Gumanitarnyi Tsentr, 2021. — 244 s.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

AGE PSYCHOLOGY

УДК: 159.922.72

DOI: 10.51944/20738544_2024_2_247

EDN: HBJVYT

Б. Вучичевич

магистр, аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора Л. Ф. Обуховой ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0001-6667-1745

Матрицы Равена в исследованиях интеллекта: что стоит за правильными ответами на задания теста у младших школьников?

B. Vucicevic

MA (Psychology), Postgraduate Student at Department of Developmental Psychology named after Professor L. F. Obukhova of the Moscow State University of Psychology and Education. ORCID: 0000-0001-6667-1745

Raven's Matrices in Intelligence Research: What Lies behind the Elementary School Children's Correct Answers on Test Tasks?

В работе проверяется одно из ключевых предположений альтернативного подхода в исследованиях интеллекта с помощью матриц Равена — допущение, что за правильным ответом всегда стоит применение правильного принципа решения заданий. Благодаря тематическому анализу транскриптов интервью-беседы решения заданий теста вслух младшими школьниками 9 и 11 лет ($n = 93$), мы смогли опровергнуть данное предположение. Показано, что объяснения правильных ответов младшими школьниками можно объединить в несколько групп, которые включают как применение правильного принципа, так и ряд неправильных, например создание коллекции (неполное или неправильное обобщение) или визуальное дополнение паттерна (образное решение).

Ключевые слова: анализ ошибочных ответов, тематический анализ, решение заданий вслух, младшие школьники, Стандартные прогрессивные матрицы.

Введение

Стандартные прогрессивные матрицы (СПМ) — самый популярный, известный и часто используемый тест интеллекта как в психологических исследованиях, так и в практике [14; 19]. Тест создан для определения

уровня развития способности к приобретению, выявлению и разработке логического метода в процессе мышления, которая не зависит от ранее полученных знаний [5; 20]. Тем не менее, в рамках психометрического подхода, психологи к тесту относятся по-разному: как к тесту общего интеллекта (g), описанного Спирменом [3; 4; 12; 18], как к тесту флюидного («текучего») интеллекта (gf), описанного в модели Кэттел — Хорн — Карролл [7; 11; 21; 22; 23], или как к тесту абстрактного рассуждения [10; 15; 19; 20] (т. е. как к тесту одной (ключевой) функции gf).

СПМ состоит из 60 заданий, организованных в 5 серий и построенных в форме незаконченного рисунка. Задания решаются установлением связей / системы отношений между элементами и рассуждением по аналогии для выбора правильного ответа (единственного, который заканчивает рисунок) между группой дистракторов. К сожалению, дистракторы, т. е. ошибочные ответы, не сконструированы по четким правилам, которые помогли бы психологам сразу и легко понять, какое из необходимых отношений в задании человек не увидел. Другими словами, Равен (автор теста) не создал ошибочные ответы так, чтобы их дополнительный анализ был обязательной частью подсчета и интерпретации результатов, хотя он попытался определить их характеристики, классифицировать их в типы и дать им названия [5].

Тем не менее сама структура теста (именно существование нескольких потенциальных ответов) способствовала появлению альтернативного к психометрическому (подразумевающему простой подсчет баллов за каждое правильное решение задания теста СПМ) исследовательского подхода: анализа ошибочных ответов при выполнении заданий теста СПМ. Исследования показывают, что данный подход мог бы предоставить нам ценную информацию, т. е. дополнительные знания о способностях человека, даже без изменения процесса тестирования [2; 12; 17]. Учитывая популярность теста СПМ, его роль стандарта для создания новых тестов интеллекта, а также возможности его применения в самых разных сферах деятельности человека — образовательной, клинической, профессиональной, юридической [1; 2; 6; 13], то значимость разных попыток исследователей расширить его диагностический потенциал становится очевидной [2; 8; 9; 12; 13; 14; 15; 16; 17].

В работе Кунды и колл. [12] можно найти подробный перечень и описания всех исследований с 1939 по 2011 год, выполненных в альтернативном подходе. Эти исследования различаются между собой по нескольким критериям: варианту используемого теста (Стандартные, Цветные или Продвинутые матрицы); возрасту участников исследования (дети или взрослые); характеристикам выборки (нормотипичные или дети/взрослые с определенным диагнозом); критерию опре-

деления типов ошибок (самый частый выбранный номер ответа, самое частое выбранное положение ответа по отношению к пустому месту в задании или Равенсом определенные и описанные категории типов ответов). Но, вопреки перечисленным их различиям, все эти работы опираются на психометрическое наследие и обладают одинаковыми недостатками [2]: используют количественные данные (требуют дополнительных подсчетов); предполагают причину выбора определенного ошибочного ответа исходя из структуры заданий; опираются на предположение, что за правильным ответом всегда стоит выявление правила решения задания.

Последние два предположения в своей основе подразумевают, что все дети/люди при выполнении заданий СПМ решают именно ту задачу, которая заложена в самих заданиях — если выбирают правильный ответ, то они уловили все необходимые отношения; если выбирают какой-то неправильный ответ, то они не уловили все отношения (а какие именно отношения не уловили, нам подскажет определенный неправильный ответ, который они выбрали). Но эти два предположения, так же как и предположение, на которое они опираются, не проверены эмпирически и не подтверждены «в реальной жизни». Также существует еще один факт, который важен для данной проблемы и не учтен в работах, выполненных в рамках обоих подходов, психометрического и альтернативного: авторы одинаково описывают и вместе считают ошибочные ответы, выбранные людьми при выполнении заданий разных серий СПМ, хотя эти серии представляют собой группы задач разных типов.

Значимость данного подхода анализа ошибочных ответов в психологических исследованиях и диагностике интеллектуальных способностей отражается в потребности исследователей с самого начала применения теста СПМ разработать классификацию ошибочных ответов. Но настоящий выход за рамки психометрического подхода, который до сих пор доминирует в исследованиях интеллекта и в данном альтернативном подходе, нуждается в проверке ключевых предположений, на которые опирается подход анализа ошибочных ответов. Если мы хотим понять, почему люди ошибаются при выполнении заданий СПМ, мы сначала должны понять, какую задачу они решают при выполнении этих заданий на самом деле.

В данном исследовании мы хотели проверить предположение о том, что за правильным ответом всегда стоит только применение правильного принципа решения задания. Вместо того, чтобы *a priori* считать это предположение достоверным, мы хотели получить эмпирическое подтверждение о его достоверности (или его опровергнуть).

Выборка и метод

В исследовании участвовало 93 учащихся средней общеобразовательной школы в г. Москве — 54 девочки и 39 мальчиков. Из них 46 училось в третьем классе (возраст 9 лет), а 47 — в пятом (возраст 11 лет).

Все дети сначала выполнили тест «Стандартные прогрессивные матрицы» в соответствии с инструкцией. На основе подсчета их количественных результатов, определено 15 заданий, которые для детей оказались самыми сложными — задания С12, D11, D12, E1–12. Эти задания дети потом решали вслух в индивидуальной беседе-интервью. Решение вслух включало 3 компоненты: описание того, что ребенок видит в самой матрице (требование задания, проблема); ответ, который ребенок считает правильным, и объяснение причины, по которой ребенок именно этот ответ считает единственно подходящим для завершения рисунка. Ответы записывались в аудиоформате и расшифровывались «мягкими» формами транскрибирования (дословно была представлена только речь, связанная с ответом на конкретное задание).

В данной работе мы ограничиваемся анализом объяснений правильных ответов детей на 15 самых сложных заданий теста СПМ методом тематического анализа [24].

Результаты¹

Подготовка полученных объяснений правильных ответов детей для тематического анализа проходила в несколько этапов. На первом этапе сгруппированы транскрипты интервью-беседы по заданиям — получилось 15 групп (по одной группе для каждого из 15 заданий). Потом из каждой группы удалены транскрипты, которые содержали выбор неправильного ответа и его объяснение. Итоговое количество обработанных транскриптов представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Количество полученных правильных ответов
на каждое из 15 заданий СПМ**

СПМ	С12	D11	D12	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
ΣТ	6	26	16	66	82	78	75	74	75	50	49	32	31	18	20

Примечание: ΣТ — количество правильных ответов, суммарно для детей 9 и 11 лет.

Данные в таблице 1 показывают, как распределяется количество правильных ответов на 15 заданий теста СПМ — нет такого задания, на ко-

1 Сопоставление выявленных категорий объяснений выбранных правильных ответов детьми 9 и 11 лет показало, что между ними нет существенных различий, поэтому их результаты объединены и в данной части работы представлены вместе.

торое бы все дети ошиблись (ни в одной ячейке нет нулевого значения), и нет такого, на которое все ответили правильно (ни в одной ячейке нет числа 93). С заданиями 1–8 серии Е справилось больше половины детей, с остальными заданиями — меньше половины. Самым сложным заданием оказалось задание С12, а самым легким — Е2.

На следующем этапе мы подошли к кодированию тем в объяснениях выбора правильных ответов. Категории тем для анализа определены на основе выполненного другими авторами анализа структуры этих заданий [17] и выявленных правил [10], необходимых для успешного их выполнения (дедуктивное кодирование), а также дополнены и расширены фиксированием тех характеристик заданий и выбранного ими ответа, которые дети упоминали, но которые на основе тестируемого нами предположения не ожидаются (индуктивное кодирование). В случае, когда дети предоставили неверное объяснение правильного ответа, мы отмечали их стратегии, т. е. то, какую стратегию дети применили при выполнении задания (например, решали по диагонали, слева направо, справа налево и т. д.), что могло повлиять на выбор ответа. Пример дедуктивного и индуктивного кодирования представлен в таблице 2.

Объяснение правильного ответа на задание С12: *«Здесь закрашен только маленький квадратик, а в следующем пол этого квадрата. И тут то же самое, но... по-другому закрашено... Это 2... Потому что... совмещаются здесь детали. Если мы возьмем этот квадратик и наложим... второй... мысленно, то получим вот такой».*

Объяснение правильного ответа на задание Е7: *«Здесь... фигуры на разных объектах. Здесь (второй ряд, первая и третья фигура) стоят 2 разных яблока, одно на ромбике, второе на круге. Их мы не трогаем. Здесь (второй столбец, первая и третья фигура) стоят буквы Ж: одна стоит на квадрате, другая на круге. Здесь (центральная фигура) у нас юла на круге, а здесь (фигуры в углах) у нас стоят крестики. Здесь (позиция 3.1) на ромбе, здесь (позиция 1.1) на треугольнике, здесь (позиция 1.3) на квадрате, то здесь (пустое место, позиция 3.3) должен стоять вот такой крестик на круге».*

Уже на этом этапе, выявлением доминирующих в объяснениях выборов тем, которые не соответствуют принципам правильного решения задания, мы получили первый результат, противоречащий ключевому предположению альтернативного подхода к исследованию интеллекта с помощью СПМ. Выявление доминирующих тем в объяснениях правильных ответов детей, которые не соответствуют правилам решения заданий, показывает, что за правильным ответом не всегда стоит обнаружение необходимого правила. В данном примере (задание Е7), вместо «разбора фигур на составные части» — что является темой серии Е, ребенок

выбирает правильный ответ, который визуально вписывается в рисунок. Это не фигура, которая состоит из определенных частей двух предыдущих фигур, а фигура, которая своей формой дополняет фигуры в углах матрицы так, что у всех верхняя часть одинаковая, а нижняя — разная.

Таблица 2

Процедура кодирования объяснений ответов на задания С12 и Е7

Задание	Правило выполнения	Выделенные темы в объяснениях	Соответствие правилу
С12	Изменение окраса фигуры в двух направлениях и их наложение	Постепенное закрашивание квадрата двумя разными узорами; наложение узоров (дедуктивное кодирование)	Соответствует
Е7	Складывание верхней части первой и нижней части второй фигуры в ряду/столбце	Визуальное дополнение рисунка; симметричное разложение верхних частей фигур на всех четырех отличающихся нижних фигурах (индуктивное кодирование)	Не соответствует

На последнем этапе мы попробовали объединить выявленные нами темы, с учетом того, какую задачу решают дети, выбравшие правильный ответ при выполнении этих 15 заданий теста СПМ, — ту, которая заложена в самих заданиях, или какую-то другую. Результаты нашего анализа показывают, что в тесте СПМ есть задания, которые дети как 9, так и 11 лет выполняют правильно на основе выделения необходимого правила решения задания. Это задания С12 и Е1–3. Можно сказать, что если ребенок на эти задания отвечает выбором правильного ответа, то он действительно эти задания решил «так, как надо», т. е. так, как задания на самом деле решаются. Но уже объединение тем в объяснениях правильных ответов на следующие 3 задания (Е4–6) указало нам на определенную специфику этих заданий — на двойной подход к их решению. Если выполнять эти задания «так, как надо», слева направо, то в заданиях Е4 и Е5 начальная фигура раскладывается на две предыдущие, а в задании Е6 последняя фигура представляет собой фигуру, которая является необщей частью двух предыдущих. Среди объяснений детей есть действительно те, которые совпадают с этими правилами. В то же время есть также и те, которые представляют собой «обратное правило»: например, вместо того, чтобы слева направо разобрать фигуру в заданиях Е4 и Е5, дети справа налево складывают фигуру. Этот принцип продолжает принцип

заданий Е1–3, для правильного выполнения которых необходимо именно слева направо складывать две фигуры в третью. В зависимости от того, насколько строгий критерий применяется, эти объяснения могут быть приняты как правильные (менее строгий критерий) или неправильные (более строгий критерий).

Что касается остальных заданий, Д11, Д12, Е7–12, наши результаты показывают, что объяснения правильных ответов на эти задания могут быть как правильными, так и неправильными. Мы смогли выделить несколько типов неправильных принципов на эти задания: сбор коллекции (*«тут не хватает еще такого»*), прибавление/убавление частей (*«тут какие-то три палочки нужно убрать»*), визуальное дополнение (*«тут нужна вот такая стрелочка, как тут, только повернута на другую сторону»*), применение принципов предыдущих заданий/серий (*«тут большой, средний и самый маленький»*), ротация частей (*«если это перевернуть, то получится это»*), изменение или складывание по диагонали (*«если сложить наискосок, то получится вот так»*), чисто описательные решения (*«если тут так, то тут так должно быть»*), образные решения (*«должен получиться квадрат»*) и решения, у которых нет объяснений — выбор на основе случая (*«я угадал»*) или интуиции (*«мне кажется, что так надо»*). Все эти неправильные принципы выполнения заданий СПМ, которые заканчиваются выбором правильного ответа, мы в итоге объединили в несколько групп: недостаточно гибкое мышление (заключается в применении принципа предыдущих заданий или серий), неполный и необобщающий анализ (заключается в упоминании частей фигур, с которыми происходит что-то), наглядный принцип решения (заключается в образном решении, т. е. визуальном дополнении рисунка), классификация на основе неправильного/неполноценного обобщения (заключается в создании коллекции) и применение неправильной стратегии решения (заключается в решении задачи по диагонали).

В итоге можно сказать, что наши результаты говорят против тестируемого нами предположения альтернативного подхода к исследованиям интеллекта с помощью теста СПМ. За правильным ответом по данному тесту может стоять как правильный принцип, так и разные неправильные принципы.

Обсуждение результатов

В данной работе мы проверяли одно из ключевых предположений альтернативного подхода в исследованиях интеллекта с помощью теста СПМ — предположение о том, что за правильным ответом по тесту СПМ всегда стоит правильный принцип решения заданий.

Это предположение мы проверяли впервые, опираясь на вербальные объяснения процесса решения заданий, полученные от детей 9 и 11 лет. Более конкретно, нас интересовало то, как дети понимают требования заданий, а также обосновывают причины выборов правильных ответов на 15 заданий теста, которые для них оказались самыми сложными. Полученные данные мы анализировали методом тематического анализа.

Выбранный нами метод тематического анализа позволил нам выявить главные темы в полученных объяснениях правильных ответов при выполнении заданий СПМ. Благодаря гибриднему подходу (который позволяет совместное применение дедуктивного и индуктивного кодирования), мы могли увидеть те темы, которые совпадают с выявленными другими авторами правилами выполнения заданий СПМ, а также выявить новые, не упомянутые в литературе. Это позволило нам расширить представления о том, какими способами можно прийти к правильному решению заданий СПМ. Другими словами, применение метода тематического анализа позволило нам эмпирическим путем опровергнуть тестируемое нами предположение.

На основе полученных результатов мы можем сказать, что правильный ответ при выполнении задания теста СПМ не подразумевает, что ребенок смог выделить все содержащиеся в нем отношения между фигурами матрицы и определить правило, необходимое для решения задачи. Благодаря анализу объяснений правильных ответов, мы выявили неправильные стратегии/подходы к решению и неправильные принципы решения задач, которые в итоге заканчиваются выбором правильного ответа. Учитывая прогрессивный характер теста СПМ, эта информация может оказаться действительно очень важной: если решение каждого задания влияет на решение следующего, то неправильный принцип решения задания (несмотря на то, что он может привести к выбору правильного ответа в одном задании) может усложнить решение следующего задания.

В данном исследовании участвовали только дети 9 и 11 лет, анализировались только их объяснения правильных ответов на отобранные 15 заданий теста СПМ. Тем не менее результаты показывают, что интерес к процессу решения заданий самого популярного теста интеллекта может оказаться очень плодотворным направлением для исследователей. Как минимум, перед нами есть одна большая задача — тестировать предположения автора данного теста (а также второе ключевое предположение альтернативного подхода) о том, что определенный ошибочный ответ указывает на определенный неправильный принцип решения.

Заключение

На основе объяснений выбора правильных ответов детей 9 и 11 лет при выполнении 15 сложных заданий теста СПМ, анализированных в данной работе методом тематического анализа, мы не подтвердили одно из ключевых предположений альтернативного подхода к исследованиям интеллекта: за правильным ответом по тесту СПМ не всегда стоит выявление и применение правильного принципа решения задания. Правильный ответ может быть выбран и на основе применения неправильных принципов или неправильных стратегий.

In this study we test one of the key assumptions of the analysis of wrong answers on the Standard Progressive Matrices test approach — the assumption that “behind the correct answer lies the application of the correct principle for solving particular problem”. This popular alternative approach to psychometric studies of intelligence is based on assumptions that have not been empirically tested. After applying thematic analysis to the transcripts of interview-conversations with 9 and 11 year olds, who solved test tasks out loud, we were able to refute this assumption. We were able to cluster identified explanations for the correct answers into several groups, which include both the application of the correct principle, as well as a series of incorrect ones — for example, creating a collection or visually complementing a pattern.

Keywords: analysis of wrong answers, thematic analysis, solving problems out loud, primary schoolchildren, Standard progressive matrices.

Список литературы

1. *Бондарчук О.* Использование Прогрессивных матриц Равена для диагностики невербального интеллекта / О. Бондарчук, Д. Гафарова // Science and innovation. — 2022. — № (1)B6. — С. 276–281.

Bondarchuk O. Ispol'zovanie Progressivnykh matrirts Ravena dlya diagnostiki neverbal'nogo intellekta / O. Bondarchuk, D. Gafarova // Science and innovation. — 2022. — № (1)B6. — S. 276–281.

2. *Вучичевич Б.* Возрастные и индивидуальные различия в интеллектуальном развитии младших школьников при выполнении заданий СПМ [Электронный ресурс] / Б. Вучичевич // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — № 1. — С. 95–110. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2022_n1/psyedu_2022_n1_Vucicevic.pdf (дата обращения: 07.10.2022).

Vuchichevich B. Vozrastnye i individual'nye razlichiya v intellektual'nom razvitii mladshikh shkol'nikov pri vypolnenii zadaniy SPM [Elektronnyi resurs] / B. Vuchichevich // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2022. — № 1. — S. 95–110. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2022_n1/psyedu_2022_n1_Vucicevic.pdf (data obrashcheniya: 07.10.2022).

3. *Доний Е. И.* Сравнительный анализ когнитивных характеристик и креативности младших подростков с интеллектуальной и художественной одаренностью [Электронный ресурс] / Е. И. Донни, Н. Б. Шумакова // Психолого-педагогические исследования. — 2020. — № 3. — С. 110–123. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2020_n3/psyedu_2020_n3_Donii_Shumakova.pdf (дата обращения: 03.10.2021).

Donii E. I. Sravnitel'nyi analiz kognitivnykh kharakteristik i kreativnosti mladshikh podrostkov s intellektual'noi i khudozhestvennoi odarennost'yu [Elektronnyi resurs] / E. I. Donni, N. B. Shumakova // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2020. —

№ 3. — С. 110–123. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2020_n3/psyedu_2020_n3_Donii_Shumakova.pdf (data obrashcheniya: 03.10.2021).

4. *Начарова М. А.* Особенности взаимосвязи между индивидуальной пиковой частотой альфа-ритма ЭЭГ и характеристиками общего интеллекта / М. А. Начарова, С. А. Махин, В. Б. Павленко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Серия: Биология. Химия. — 2019. — Т. 5, № 2. — С. 132–144.

Nacharova M. A. Osobennosti vzaimosvyazi mezhdu individual'noi pikovoi chastotoi al'fa-ritma EEG i kharakteristikami obshchego intellekta / М. А. Nacharova, S. A. Makhin, V. B. Pavlenko // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Seriya: Biologiya. Khimiya. — 2019. — Т. 5, № 2. — С. 132–144.

5. *Равен Дж. К.* Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Разд. 1. Общая часть руководства : пер. с англ. / Дж. К. Равен, Дж. Х. Курт, Дж. Равен. — Москва : Когито-Центр, 1997. — 82 с.

Raven Dzh. K. Rukovodstvo k progressivnym matritsam Ravena i slovarnym shkalam. Razd. 1. Obshchaya chast' rukovodstva : per. s angl. / Dzh. K. Raven, Dzh. Kh. Kurt, Dzh. Raven. — Moskva : Kogito-Tsentr, 1997. — 82 s.

6. *Распопин Е. В.* Стандартизация прогрессивных матриц Равена / Е. В. Распопин // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2020. — Т. 9, № 1А. — С. 14. — DOI: 10.34670/AR.2020.45.1.002

Raspopin E. V. Standartizatsiya progressivnykh matrits Ravena / E. V. Raspopin // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. — 2020. — Т. 9, № 1А. — С. 14. — DOI: 10.34670/AR.2020.45.1.002

7. Структура взаимосвязей когнитивных характеристик и академической успешности в школьном возрасте / Т. Н. Тихомирова, И. А. Воронин, Е. Б. Мисожникова, С. Б. Мальных // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2015. — № 2. — С. 55–68.

Struktura vzaimosvyazei kognitivnykh kharakteristik i akademicheskoi uspeshnosti v shkol'nom vozraste / T. N. Tikhomirova, I. A. Voronin, E. B. Misozhnikova, S. B. Malykh // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2015. — № 2. — С. 55–68.

8. A shortened version of Raven's standard progressive matrices for children and adolescents / A. M. Langener, A. W. Kramer, W. van den Bos, H. M. Huizenga // British Journal of Developmental Psychology. — 2022. — Vol. 40, No. 1. — P. 35–45. — DOI: 10.1111/bjdp.12381

9. C-28 Raven's Progressive Matrices: Validation of a Short Form / M. Irrgang, M. Dorenkamp, P. Reohr, P. Vik // Archives of Clinical Neuropsychology. — 2019. — Vol. 34, No. 6. — P. 1057. — DOI: 10.1093/arclin/acz034.190

10. *Carpenter P. A.* What one intelligence test measures: a theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test / P. A. Carpenter, M. A. Just, P. Shell // Psychological review. — 1990. — Vol. 97. — P. 404–431. — DOI: 10.1037/0033-295X.97.3.404

11. Cross-cultural Analysis of Models of the Relationship between the Cognitive Abilities and Academic Achievement in Primary School Education / T. N. Tikhomirova, A. S. Malykh, I. A. Lysenkova, S. B. Malykh // Psychology in Russia. — 2021. — Vol. 14, No. 4. — P. 94. — DOI: 10.11621/PIR.2021.0407

12. Error patterns on the Raven's Standard Progressive Matrices Test / M. Kunda, I. Soulieres, A. Rozga, A. K. Goel // Intelligence. — 2016. — Vol. 59. — P. 181–198. — DOI: /10.1016/j.intell.2016.09.004

13. Evaluating untimed and timed abridged versions of Raven's Advanced Progressive Matrices / A. Poulton, K. Rutherford, S. Boothe [et al.] // Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. — 2022. — Vol. 44, No. 1. — P. 73–84. — DOI: 10.1080/13803395.2022.2080185

14. *Garcia-Garzon E.* Searching for g: A new evaluation of spm-ls dimensionality / E. Garcia-Garzon, F. J. Abad, L. E. Garrido // Journal of Intelligence. — 2019. — Vol. 7, No. 3. — P. 14. — DOI: 10.3390/jintelligence7030014

15. Graph lesion-deficit mapping of fluid intelligence / L. Cipolotti, J. K. Ruffle, J. Mole [et al.] // *Brain*. — 2023. — Vol. 146, No. 1. — P. 167–181. — DOI: 10.1093/brain/awac304
16. *Kramer A. W.* Raven's Standard Progressive Matrices for Adolescents: A Case for a Shortened Version / A. W. Kramer, H. M. Huizenga // *Journal of Intelligence*. — 2023. — Vol. 11, № 4. — P. 72. — DOI: 10.3390/jintelligence11040072
17. Psychometric investigation of the Raven's colored progressive matrices test in a sample of preschool children / P. S. Lúcio, H. Cogo-Moreira, M. Puglisi [et al.] // *Assessment*. — 2019. — Vol. 26, № 7. — P. 1399–1408. — DOI: 10.1177/1073191117740205
18. *Raven J.* Raven progressive matrices. Handbook of nonverbal assessment / J. Raven. — Boston, MA : Springer, 2003. — P. 223–237. — DOI: 10.1007/978-1-4615-0153-4_11
19. Recreating Raven's: Software for systematically generating large numbers of Raven-like matrix problems with normed properties / L. E. Matzen, Z. O. Benz, K. R. Dixon [et al.] // *Behavior Research Methods*. — 2010. — Vol. 42. — P. 525–541. — DOI: 10.3758/BRM.42.2.525
20. *Redick T. S.* Working memory training and interpreting interactions in intelligence interventions / T. S. Redick // *Intelligence*. — 2015. — Vol. 50. — P. 14–20. — DOI: 10.1016/j.intell.2015.01.014
21. *Song J. H.* Metacognitive Awareness Scale, Domain Specific (MCAS-DS): Assessing metacognitive awareness during raven's progressive matrices / J. H. Song, S. Loyal, B. Lond // *Frontiers in Psychology*. — 2021. — Vol. 11. — DOI: 10.3389/fpsyg.2020.607577
22. *Tikhomirova T. N.* Fluid Intelligence Test Scores Across the Schooling: Evidence of Nonlinear Changes in Girls and Boys / T. N. Tikhomirova, A. S. Malykh, S. B. Malykh // *Changing Societies & Personalities*. — 2022. — Vol. 6, № 3. — P. 488–503. — DOI: 10.15826/csp.2022.6.3.186
23. *Tikhomirova T. N.* Predicting academic achievement with cognitive abilities: Cross-sectional study across school education / T. N. Tikhomirova, A. S. Malykh, S. B. Malykh // *Behavioral sciences*. — 2020. — Vol. 10, № 10. — P. 158. — DOI: 10.3390/bs10100158
24. *Willig C.* Introducing qualitative research in psychology / C. Willig. — Berkshire : McGraw-Hill Education, 2008. — 240 p.

С. М. Валявко

кандидат психологических наук, доцент, доцент
Института специального образования и психологии
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». ORCID: 0000-0001-7195-6374

Проблема исследования локуса контроля у старших дошкольников

S. M. Valyavko

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor
of the Institute of Special Education and Comprehensive
Rehabilitation of the Moscow City University. ORCID:
0000-0001-7195-6374

Methodological Issues of Research on Locus of Control in Older Preschoolers

В статье рассматривается проблема конструирования методического инструментария и крайне ограниченного числа методик исследования локуса контроля для старших дошкольников, чем и обуславливается недостаток исследований данной личностной характеристики в этом возрасте. Локус контроля считается достаточно универсальной характеристикой, проявляющейся в одинаковой степени в отношениях, действиях, деятельности, ситуациях. За полувековой период изучения локуса контроля определено его влияние на многие структуры личностного развития, в том числе показана его связь с мотивационными, когнитивными, коммуникативными и иными социальными компонентами личности. Эти знания указывают на важную функциональную роль локуса контроля как в общей структуре личности, так и в общей динамике возрастного развития человека, начиная с момента его проявления в старшем дошкольном возрасте. Поэтому особую ценность представляют исследования локуса контроля на выборке старших дошкольников как наименее изученной возрастной страте. В данной работе представлен обзор существующих в мировой психологической практике психодиагностических методик, предназначенных для исследования направленности локуса контроля у старших дошкольников. Рассмотрены основные характеристики этих методик, критерии и подходы к их разработке, а также впервые представлен адаптивный авторский перевод опросника стэнфордской шкалы SPIES. Методика неизвестна для широкого круга отечественных специалистов, но перспективна в работе со старшими дошкольниками.

Ключевые слова: локус контроля, интернальный локус контроля, экстернальный локус контроля, старший дошкольный возраст, личностное развитие, личностная характеристика, конструирование диагностических методик, психодиагностика, стэнфордская шкала.

Введение

Аналитика литературных обзоров последних лет свидетельствует о возросшем интересе исследователей к проблемам личностного развития. В рамках возрастной психологии старшему дошкольному возрасту

придается особое значение, поскольку в этот преддошкольный период у ребенка развиваются ключевые психологические новообразования (например, произвольность психических процессов, механизм соподчинения мотивов и т. д.), без которых невозможно нормальное развитие личности в младшем школьном возрасте [1; 4; 6; 16; 61; 67 и др.]. К старшему дошкольному возрасту в структуре личности ребенка также проявляются определенные доминанты и субдоминанты личностных компонентов (личностных черт), образующих индивидуальную динамику его уникального личностного развития. Одним из таких личностных компонентов является локус контроля.

Локус контроля считается сложной научной проблемой, с которой исследователи работают на протяжении полувека [11; 23; 45; 47; 48; 65 и др.]. Несмотря на столь длительный период изучения разных сторон локуса контроля, многие фундаментальные вопросы остаются нерешенными, что сохраняет актуальность данных исследований по настоящее время. В частности, отсутствует ясность в понимании механизма становления локуса контроля и процессов, влияющих на его становление в личностном онтогенезе. Сохраняется интерес к исследованию устойчивости и потенциальной изменчивости направленности локуса контроля с течением времени. Поэтому особого внимания заслуживает вопрос о том, является ли локус контроля личностной чертой в ряду иных личностных характеристик или особым личностным конструктом, становление которого может быть связано с определенными психическими механизмами возрастной периодизации, функциональное значение которого еще предстоит оценить [2; 8; 9; 23; 29; 63–66 и др.]. Эти и иные аспекты локуса контроля важны для понимания его роли в общей динамике возрастного развития человека, начиная с момента проявления этого личностного параметра в старшем дошкольном возрасте.

Для решения этих фундаментальных вопросов важно опереться на надежную методологическую и методическую основу. Вместе с тем ключевой вопрос в проблематике исследований локуса контроля по-прежнему связан именно с его измерением, т. е. проблемой метода и методики. Особенно остро данная проблема затрагивает исследования старших дошкольников. В этой связи считаем целесообразным представить литературный обзор основных психодиагностических инструментов исследования локуса контроля, предназначенных для работы с детьми, и изложить некоторые требования к разработке подобных методик. В статье также изложен авторский перевод опросника стэнфордской шкалы интернальности/экстернальности, разработанного для исследования направленности локуса контроля непосредственно у старших дошкольников и ранее не представленного на русском языке.

Концепт понятия о локусе контроля

Начало исследований локуса контроля связано с именем Дж. Роттера — основоположника понятия и автора концепта о характерной специфике человека объяснять причины удачных или неудачных стечений обстоятельств своей жизни следствием либо интернальных (внутренних, личностных), либо экстернальных (внешних) факторов в рамках теории социального научения [63–65]. В этой связи в целом были выделены два локуса контроля, противоположных по описанию: интернальный (внутренний) и экстернальный (внешний). Интернальный локус контроля подразумевает опору на персональные усилия, ценности и цели человека. При экстернальном локусе контроля фокус внимания человека сосредоточен на объектах, предметах и источниках окружающего мира, при этом действия человека направляются внешними ценностями и целями [1; 9; 23; 45; 47; 62–64 и др.].

Поскольку содержание характеристик этих двух локусов представляют собой два противоположных направления, то их нередко сопоставляют с двумя разными типами поведения, при этом особо выделяют интернальную направленность в поведении за эффективные и продуктивные качества и лучшую социальную адаптацию, социальную активность и ответственность. Люди с интернальным локусом контроля, в отличие от экстернального, более последовательны в своем поведении, более продуктивны при принятии решения и проявляют большую когнитивную активность и гибкость. Вместе с тем в некоторых социальных контекстах наличие экстернального локуса контроля может стать преимуществом, особенно в экстренных ситуациях, при которых обстоятельства находятся вне контроля человека [1; 9; 11; 21; 25; 63; 69; 71 и др.]. Несмотря на то, что для достижения высоких результатов в любом виде деятельности считается предпочтительным интернальный локус контроля, важно обращать внимание на закономерный факт, что достижение крайних позиций по противоположным сторонам шкалы направленности локуса (интернальность/экстернальность) может негативно сказаться на эффективности деятельности. Подобные данные неоднократно выявлялись и рассматривались в исследованиях разных профессиональных групп [2; 9; 11; 41; 70; 71]. Поэтому наиболее целесообразным будет вариант равного развития интернального и экстернального локуса контроля.

Локус контроля рассматривается как достаточно универсальный и устойчивый личностный параметр, свойства которого проявляются единообразно в любых ситуациях и формах деятельности, с которыми сталкиваются люди. При этом предполагается, что человек с определенным типом локуса контроля будет одинаково проявлять себя и в ситуациях успеха, и в ситуациях неуспеха [1; 2; 63–65 и др.]. Вместе с тем исследования разных лет и на разных возрастных и профессиональных вы-

борках указывают на неоднозначность постоянства направленности локуса контроля [9; 29; 37–39; 45; 69; 70; 73 и др.]. Уточнения также требует вопрос о степени изменения локуса контроля у человека в зависимости от возраста, жизненных обстоятельств и деятельности на масштабных выборках. Дальнейшие исследования феномена локуса контроля в зарубежной психологии определили только достаточную стабильность локуса контроля во времени в связи со взрослением человека, выявленную на больших выборках в возрастном диапазоне от младших школьников до людей зрелых лет [40; 45; 50; 53; 59; 63; 65 и др.].

В отечественной психологии локус контроля рассмотрен в работах Е. Ф. Бажина, Е. Г. Ксенофонтовой, Д. А. Леонтьева, А. А. Реана, В. В. Столина и некоторых других авторов [2; 10–12; 18; 21 и мн. др.]. Разделяя в целом мнение зарубежных коллег в отношении общих концептуальных основ локуса контроля, многие отечественные авторы внесли некоторые дополнения в понимание данного феномена, связав его содержание с более глубинными психологическими пластами на уровне субъективной включенности человека в разные формы деятельности [2; 11; 12; 18; 21 и др.]. С этой точки зрения, например, интернальную направленность часто сопоставляют и рассматривают как показатель личностной ответственности, личностной зрелости или как уровень субъективного контроля [2; 18; 21; 38].

Более углубленные исследования направленности локуса контроля в отечественной и зарубежной психологии позволили обнаружить дополнительные факты, свидетельствующие о гораздо более сложной психологической природе локуса контроля, чем предполагали ранее. Локус контроля следует рассматривать не только как стабильную личностную черту, но и как единый континуум направленностей локуса в диапазоне от крайних точек интернальности до крайних точек экстернальности. В большинстве случаев людям свойственно одновременно проявлять черты как интернальной, так и экстернальной направленности локуса, что в определенной степени объективно указывает на причину, по которой опрометчиво однозначно соотносить направленность локуса контроля только с определенным типом поведения [1; 2; 11; 21; 23; 63 и др.]. Подобная категоричность чрезмерно сужает прогностические возможности специалистов.

Таким образом, в самом общем понимании локус контроля относится к важной интегральной характеристике личности и отражает «точку входа» для анализа людьми своего поведения и деятельности на уровне объяснения степени своей ответственности, зависимости, самостоятельности и активности в достижении поставленных целей от других людей (событий) или своих собственных усилий. Этот факт указывает на особую регуляторную функцию локуса контроля в общей картине структуры личности человека.

Локус контроля в общей структуре личности старшего дошкольника

Согласно теоретическим представлениям и результатам немногих эмпирических исследований, преимущественно зарубежных, локус контроля начинает закладываться еще в ранние детские годы благодаря механизмам наблюдения и подражания. В первую очередь, для детей имеет значение поведение родителей, их отношение к ребенку, стиль воспитания. В процессе социализации у ребенка закрепляется ведущий паттерн поведения, на основе которого формируются основные навыки взаимодействия с людьми. С опорой на модели поведения значимых взрослых исследователи выстраивают аналогичную логику теоретической модели становления и развития направленности локуса контроля детей дошкольного возраста [27; 36; 52; 59; 62; 67; 69 и др.].

Доля эмпирических исследований локуса контроля на выборках старших дошкольников в общем объеме психологических зарубежных исследований крайне мала по сравнению с накопленными данными по возрастным группам старше 8 лет [27; 30; 40; 43; 52; 57; 66 и др.]. В отечественной психологии также, к сожалению, отсутствуют развернутые исследования локуса контроля детей старшего дошкольного возраста, причем статистика этих исследований единична. Обследованию в основном подлежали только немногочисленные и разрозненные, небольшие по численности выборки младших школьников в возрастном диапазоне 7–10 лет, при этом доля семилетних детей в этих выборках также остается незначительной [1; 5; 11; 22]. В целом в психологической науке отсутствует ясность в понимании конструкта локуса контроля и его места в динамике онтогенетического развития личности ребенка [11; 34; 40; 44; 52; 62; 67; 69 и др.].

Для понимания функциональных механизмов локуса контроля в отечественной и зарубежной психологии на разных возрастных выборках, но, опять же, старше восьми лет проведены многочисленные исследования по устойчивой взаимосвязи локуса контроля с отдельными личностными параметрами в сочетании со многими социальными, мотивационными и когнитивными факторами [2; 11; 17; 25; 26; 38; 47; 64; 71 и др.]. Эти данные в совокупности с теоретическими представлениями, подкрепленные знаниями и опытом возрастной психологии, позволили исследователям строить гипотезы о динамике развития локуса контроля у детей в направлении от внешнего к внутреннему, т. е. от экстернальной к интернальной стороне локуса контроля [4; 6; 24; 52; 59; 61; 62; 67]. В частности, потребность в достижении успеха в дошкольном возрасте формируется постепенно и отмечается уже в возрасте четырех с половиной лет в виде настойчивости. Примерно с

этого возраста может формироваться и локус контроля, который связан с ситуацией успеха и неудачи [1; 4; 6; 16; 42 и др.]. Отмечено, что если в ситуациях неудачи детям разъяснять их ответственность за свой неуспех, приписывая его недостаточно приложенным усилиям, то подобная тактика атрибуции способствует росту достижений у детей. Поэтому привлечение значимых взрослых к формированию у ребенка интернального локуса контроля посредством реализации совместных деятельности считается приоритетным в общих вопросах воспитания и развития личности дошкольников [36; 52; 63; 65; 69 и др.].

Таким образом, основная методологическая и методическая проблема заключается в крайне ограниченном психодиагностическом инструментарии для изучения локуса контроля старших дошкольников. Этот аспект проблемы в большей степени обуславливает недостаток эмпирических исследований данной личностной характеристики в этой возрастной страте детей. В основном в литературных обзорах обсуждаются теоретические модели, нуждающиеся в эмпирической проверке.

Изученные сведения о локусе контроля свидетельствуют о широком спектре его влияния на самые различные стороны поведения и деятельности личности, межличностные коммуникационные процессы через механизмы самоконтроля, саморегуляции, мотивационные механизмы. Содержание локуса контроля имеет прямое отношение к становлению регуляторных и волевых процессов, личностной субъектности [11; 15; 17; 18; 23; 36; 64]. Многочисленные исследования указывают на достаточно прочные связи локуса контроля с самооэффективностью и компетентностью [24; 26; 59; 66; 67; 70]; ответственностью, социальной зрелостью личности и со смыслом жизни [9; 21; 38; 41 и др.].

Общеизвестно, что локус контроля также связан с мотивационной структурой, точнее с учебной мотивацией. Существует ряд исследований, согласно которым учащиеся с внутренним локусом контроля склонны к высоким академическим достижениям [31; 32; 38; 46; 67]. Поэтому так высоко оценивается значимость интернальности локуса, особенно для детей старшего дошкольного возраста. Актуальность проблем локуса контроля в преддошкольном возрасте обусловлена также вниманием специалистов к раннему личностному развитию дошкольников, их психологической готовности к школьному обучению, что связано с их последующей учебной мотивацией. Однако недостаточность сведений о развитии локуса контроля у старших дошкольников в условиях ограниченного числа надежных, валидных и стандартизированных психодиагностических инструментов затрудняет процесс оценки данного параметра у детей и выстраивания последующей прогностики на этой основе.

Психодиагностический инструментарий измерения локуса контроля у старших дошкольников

За более чем полувековой период изучения локуса контроля разработано свыше десятка методик измерения локуса контроля для разных возрастных групп. Однако в этом психодиагностическом арсенале **большее** количество инструментов предназначено для возрастных выборок старше 17 лет [2; 9; 10; 12; 19; 20; 37; 45; 54; 65; 74 и др.]. Абсолютное большинство этих методик разработано в виде опросников. Среди зарубежных методик в отечественной психологической практике наиболее известны две — это шкала Дж. Роттера [20, с. 413–417; 62], положившая начало всем последующим методическим разработкам, и опросник Х. Левинсон ИРС (H. Levenson) [9; 45; 49]. В отечественной психологии также разработан ряд опросников. Большинство из них также предназначено для возрастных выборок старше 13 лет [2; 10; 12; 19; 20]. Это тест-опросник уровня субъективного контроля Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткина, разработанный на основе шкалы Дж. Роттера [19, с. 527–532]; методика «Уровень субъективного контроля» Е. Г. Ксенофонтовой [10]. Тест-опросник субъективной локализации контроля С. Р. Пантелеева и В. В. Столина предназначен для юношеской и студенческой выборки [19, с. 497–500]. Разработанная И. М. Кондаковым и М. Н. Нилопец на основе опросника Х. Левинсона ИРС методика исследования структуры и личностного контекста локуса контроля применима как для старшеклассников, так и для взрослой выборки [9]. Для изучения локуса контроля у подростков используют методику определения направленности субъектного контроля А. К. Осницкого и Ю. С. Жуйкова [17, с. 144–153]. Шкалы локуса контроля предусмотрены также в методиках «Ответственное поведение» (Л. И. Дементий [7]), «Смыслжизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев [12]). Отметим, что количество имеющихся психодиагностических инструментов для возрастной группы младше 16 лет значительно уступает аналогичному, предназначенному для взрослых выборок.

Психодиагностический перечень методик исследования локуса контроля у детей старшего дошкольного возраста представлен значительно скромнее. В зарубежной психологии существует лишь несколько шкал, предназначенных для изучения локуса контроля на выборках младших школьников в возрастном диапазоне 8–12 лет. Одна из них — это шкала Новицки — Стрикленда CNS-IE (Nowicki-Strickland, 1973 г.), применяемая некоторое время и на возрастной выборке старших дошкольников семи лет [55]. В короткий срок следом была разработана шкала Новицки — Дьюка SPPN-IE (Nowicki-and-Duke, 1974 г.), предназначенная специально для старшего дошкольного возраста [56]. Существует еще ряд малоизвестных для отечественной психологии, но заслуживающих вни-

мания методик, часть из которых в зарубежной психологической практике применяются чаще остальных [1, с. 98, 99, 447; 30; 32; 34; 35; 55; 68]. Важно отметить, что ни одна из этих методик не переведена на русский язык.

Остановимся подробнее на описании некоторых из вышеуказанных измерительных шкал. Шкала Новицки — Дьюка SPPN-IE разработана в форме опросника для старших дошкольников в 1974 году [56]. Изначально опросник был рассчитан на работу с детьми в возрасте 6–9 лет. Однако по итогам стандартизации разработчики методики скорректировали диапазон возраста детей до 5–8 лет. Методика включает 26 вопросов, связанных тремя выявленными факторами. В числе первого фактора упоминается *влияние/беспомощность* (power/helplessness), который объединяет 7 пунктов опросника, касающихся навыка целеполагания и достижения результата, а также умения настоять на своем. Второй фактор *настойчивости в общении с родителями* (persistence in dealing with parents), относящийся к 8 пунктам методики, связан с умением оказывать влияние на людей в процессе общения для достижения своих целей. Третий фактор связан с *ситуациями успеха* и его переживанием [56, р. 879]. Методика предъявляется ребенку в формате серии черно-белых карточек-комиксов, на которых схематично изображено два персонажа, которые находятся в ситуации диалога. Один персонаж задает другому вопрос, на который предусмотрено два варианта ответа. Второй персонаж должен выбрать между ответами «да» или «нет». Методика рассчитана на индивидуальную или групповую работу с детьми. Психометрические свойства методики оценивались ее разработчиками только на группе 7-летних детей, что послужило предметом неоднократной критики. Спустя десятилетия применения этого психодиагностического инструмента его психометрические свойства значительно улучшились, показатели стали более взвешенными и достоверными. Аналогичная критика касалась и шкалы Новицки — Стрикленда CNS-IE, она также прошла большой путь проверки опытом и временем, подтвердив данные по показателям надежности и валидности [42–44; 48; 57; 59; 73].

Таким образом, в зарубежной психологии в целом широко используются только две-три шкалы измерения локуса контроля. Это шкалы Новицки — Стрикленда CNS-IE, Новицки — Дьюка SPPN-IE и стэнфордская шкала интернальности/экстернальности SPIES В. Мишела, Р. Цейсса и А. М. Цейсса [55; 56; 60; 68]. Более того, некоторые методологи от психодиагностики подчеркнули, что эти шкалы построены максимально на основе определения локуса контроля Дж. Роттера и его концепции, следовательно, сопоставимы друг с другом [51]. С появлением этих инструментов в зарубежной психологии появилась реальная возможность психодиагностики детей старшего дошкольного возраста

доступными и соответствующими их возрасту, надежными и валидными показателями локуса контроля.

В отечественной психологической практике известна только одна методика, исследующая локус контроля на возрастной группе детей 6–8 лет — это методика «Четыре картинки» Е. Е. Кравцовой [3, с. 132–136]. Методика принципиально отличается от перечисленных ранее зарубежных. Она разработана на основе проективного метода. Содержание стимульных ситуаций запечатлено на четырех сюжетных картинках, отображающих детей дошкольного возраста в критические моменты неуспеха в их деятельности. Ребенку в индивидуальном порядке предъявляют поочередно картинки и предлагают описать событие, изображенное на каждой из них, а также предложить свои варианты разрешения проблем. Результаты методики предполагают количественную и качественную обработку данных. В методической инструкции по работе с методикой ее автор предлагает обратить внимание на иерархию мотивов и оценку уровня децентрации у детей.

В зависимости от полученного результата по итогам выполненного задания детей предполагается соотнести с пятью разными группами. Первая группа соотносится с экстернальным локусом контроля, при котором у детей выражен мотив избегания неудач и не сформирована позиция децентрации. Вторая группа объединяет результаты, при которых дети с интернальным локусом контроля имеют выраженный мотив достижения успеха, сформированный уровень самоконтроля и обладают адекватной, но недостаточно обобщенной самооценкой. Третья группа включает детей с выраженным интернальным локусом контроля, у которых присутствует мотив избегания неудач и заниженная самооценка. Этим детям также свойственна позиция оценивающего субъекта, свидетельствующая о становлении эмоциональной децентрации. Четвертая группа включает детей, у которых преобладает условно смешанный локус контроля и не сформирован мотив деятельности, а также отмечается инфантильная самооценка. Пятая группа включает детей, которые характеризуются смешанным реалистическим локусом контроля, умением адекватно и обобщенно оценить себя, отличаются умением децентрироваться, посмотреть на себя и ситуацию с разных позиций, абстрагировавшись от несущественных деталей. Им также свойственен мотив достижения успеха [3, с. 132–136].

Методику «Четыре картинки», безусловно, отличает использование проективного метода при ее конструировании и объем потенциально исследуемых параметров, помимо локуса контроля. Вместе с тем считаем необходимым дать некоторую критическую оценку содержанию методики. В первую очередь, это касается весьма ограниченного объема стимульного материала. Несмотря на потенциальные возможности проективной техники, архисложно в четырех сюжетных картинках отразить

достаточное разнообразие ситуаций, на основании которых дошкольники имеют возможность развернуто изложить свою точку зрения в достаточном объеме, чтобы специалист смог объективно составить заключение о направленности локуса контроля. Эти картинки не охватывают всей полноты социальных ситуаций, знакомых и типичных для старших дошкольников. На потребность в расширенном и более разнообразном стимульном материале для детей указывает также инструкция по обработке данных, предполагающая разброс результатов ответов детей по пяти группам. На наш взгляд, это значительно усилило бы методику в методологическом и методическом планах, что позволило бы получать более надежные и подробные результаты на ее основе.

О некоторых содержательных критериях при конструировании методик изучения локуса контроля

С методологической точки зрения представляется важным при изучении локуса контроля у детей старшего дошкольного возраста обратить внимание исследователей на проблему построения диагностического инструмента. Впервые этот вопрос рассматривался на основе работ по разработке шкал Новицки — Стрикленда CNS-IE, Новицки — Дьюка SPPN-IE, когда были скорректированы ключевые требования к детским опросникам, в частности вопросы размерности шкал, проблемы оценок внутренней согласованности и т. д. [29; 33; 58; 65; 66].

Помимо базовых требований к надежности, достоверности, валидности и стандартизации методик, внимание исследователей было обращено на необходимость учитывать психологические характеристики и особенности детей, подлежащих исследованию при разработке опросников. Эти критерии в дальнейшем легли в основу методологии, применяемой для разработки последующих шкал [51]. Помимо основного вопроса, связанного с размерностью шкал, существует проблема теоретического обоснования концепции, в рамках которой разрабатывается методика. Это важный момент на этапе оценки надежности и валидности любой новой методики. Продуктивность оценок результатов нового психодиагностического инструмента выше, когда сопоставляемые методики разработаны в рамках единой теории [59]. Это позволяет в дальнейшем получить данные о перекрестной валидности.

С содержательной точки зрения, изучение локуса контроля возможно на примере разных типов социальных ситуаций, максимально знакомых и типичных для детей в определенном возрасте. При отборе ситуаций важно соблюдать правило разнообразия и разной степени обобщенности сюжетов [1; 2 и др.]. Углубленное изучение личностных параметров предполагает наличие конструирования ситуаций, в которых разворачивается

некое взаимодействие личности с элементами ее окружающей среды и ее включенность в сюжет. При разработке шкал локуса контроля важно учитывать направление источника контроля поведения у ребенка, поскольку у каждого вида локуса существует свой источник социальной адаптации и способ поиска информации [28; 29; 47; 66; 71; 72]. При этом разработчик методики должен учесть потенциальную изменчивость поведения ребенка и заранее принять во внимание этот аспект при разработке психодиагностического инструмента. Разнообразие предлагаемых детям сюжетов должно обеспечивать их соответствие возрастным особенностям старших дошкольников. У дошкольников многообразие стимульного материала вызывает интерес и желание поделиться своим мнением, на основании которых можно составить более полное описание направленности локуса контроля у детей. С точки зрения построения методики важно соблюдать равный количественный баланс ситуаций, раскрывающих интернальную и экстернальную направленность локуса контроля.

Таким образом, конструирование методики должно опираться на прочную теоретическую основу, обладать четкой направленностью на изучение устойчивых психических свойств, соответствовать процедуре оценки с помощью статистических процедур. К важным практическим требованиям можно отнести скорость, эффективность, простоту обработки данных [13; 14].

Стэнфордская шкала интернальности/экстернальности для дошкольников

Исходя из вышеизложенного, по нашему мнению, многим из этих требований соответствует методика «Стэнфордская шкала интернальности/экстернальности для дошкольников — SPIES» [55]. Согласно зарубежным обзорам эмпирических исследований, эта методика достаточно широко и успешно применяется на выборках старших дошкольников [28; 36; 52; 67]. В оригинале методика представлена в форме двухфакторного опросника под названием Stanford Preschool Internal-External Scale (сокращенное название методики — SPIES) [55]. Методика была разработана коллективом авторов в лице В. Мишела, Р. Цейсса и А. М. Цейсса (W. Mischel, R. Zeiss, A. M. Zeiss) в 1974 году и изначально предназначалась для психодиагностической работы с детьми старшего дошкольного возраста [48; 55]. В российской психодиагностической практике данная методика неизвестна специалистам, которые работают с дошкольниками, в силу отсутствия перевода на русский язык.

Преимуществом данного опросника является его краткость, простота формулировок вопросов, представляющих собой типичные и привычные для дошкольников ситуации. Ясная структура обработки результа-

тов, легкость в применении и непродолжительность работы по времени также являются неоспоримыми преимуществами при работе с детьми. В теоретическом плане конструкт методики опирается на концепцию Дж. Роттера. Кроме того, разработчики опросника учли опыт критических замечаний предшествующих методик для детей дошкольного возраста. Важно отметить, что стэнфордская шкала не предполагает в ответах наличия смешанного локуса контроля.

Цель методики SPIES — исследование локуса контроля у дошкольников в ситуациях успеха и неуспеха. Разработчики шкалы ставили цель исследования взаимосвязи между индивидуальными различиями в направлении локуса контроля у старших дошкольников (5–7 лет) и их поведением в релевантных и типичных для них ситуациях. Направление локуса контроля измерялось по оценкам дошкольников знакомых для них ситуаций с точки зрения их ожиданий того, происходят ли события как следствие их собственных действий (интернальный контроль) или как следствие воздействия разных внешних сил (экстернальный контроль). Шкала опросника состоит из 14 вопросов с двумя вариантами ответов на них: 7 вопросов касаются ситуаций успеха, 7 вопросов посвящено ситуациям неуспеха. Таким образом, дошкольнику предоставляется выбор из двух вариантов отдельно для положительных и отрицательных для него событий. Полученные баллы представляют собой вероятность внутреннего контроля положительных событий (I+) и отрицательных событий (I-) и сумму этих двух событий (всего I). Кроме прочной теоретической основы, опросник удовлетворяет основным психометрическим критериям. В оригинальной версии методики авторами показатели надежности с разделением пополам для каждой подшкалы были небольшими, но значимыми. Достоверность результатов ретеста также была значительной. В целом все 14 пунктов методики показали достаточный уровень согласованности в общем результате [55]. Корреляция между общим количеством пунктов для каждой шкалы показана в диапазоне от $-0,17$ до $0,37$ при медианной корреляции $0,07$ [55; 58].

Таким образом, общие результаты выявили в оригинальной версии весьма специфичные, но теоретически значимые связи между индивидуальными различиями в представлениях о внутреннем и внешнем контроле и инструментальном поведении у старших дошкольников [55, с. 268]. Опросник имеет понятную, четкую структуру, в том числе и благодаря хорошим психометрическим свойствам. В изначальном варианте он обладает достаточно высоким уровнем надежности, умеренными показателями валидности и представляется перспективным для применения в работе с детьми.

Вышеизложенное остановило наш выбор на данной методике для ее перевода и последующей адаптации на русский язык. Методика была впервые переведена нами и адаптирована для работы с русскоязычной

выборкой детей старшего дошкольного возраста (см. приложение). Работа с методикой SPIES проводилась автором данной статьи в несколько этапов. На первом этапе осуществлялась процедура последовательного перевода опросника. Далее проводилось согласование и создание предварительной версии опросника в виде создания его тест-версии. В рамках данной статьи не представлены результаты оценки психометрических свойств его русскоязычного формата, которые мы планируем доложить в серии последующих публикаций. Стэнфордская шкала может быть применима как для индивидуальной, так и в групповой психодиагностике, включая и нужды исследовательских задач в работе с дошкольниками. На наш взгляд, методика может считаться перспективной для изучения локуса контроля детей дошкольного возраста.

Заключение

Изучению феномена локуса контроля по-прежнему отводится значительное внимание в современной психологической науке, но только преимущественно на зрелых выборках в разнообразных профессиональных направлениях, в то время как изучение локуса контроля у старших дошкольников остается наименее разработанной областью современного научного знания в рамках проблем исследований личности. Основной причиной сложившегося положения служит крайне ограниченный перечень психодиагностических методик, предназначенных именно для возрастной группы детей старшего дошкольного возраста. Кроме того, содержание этих методик должно соответствовать определенным требованиям конструирования и последующей апробации психометрического инструмента. Представленный в статье обзор основных методик исследования локуса контроля для диагностики старших дошкольников позволяет нам сделать несколько важных выводов. Первый заключается в важности привлечения внимания исследователей к малоизученным аспектам личностного развития современных дошкольников. Во втором выводе следует подчеркнуть значимость и высокую актуальность научных работ, не только связанных с переводом и адаптацией имеющихся малоизвестных зарубежных методик, но и посвященных разработкам новых авторских методик изучения локуса контроля у детей старшего дошкольного возраста.

The problem of constructing methodological tools and an extremely limited number of methods for locus of control studying in older preschoolers is discussed. It determines the shortage of studies of locus of control characteristics at the age of preschoolers. The locus of control is considered to be a universal personal characteristic in relationships, actions, activities. Over the half-century period of locus of control studying its influence on many structures of personal development has been determined, including its connection with motivational, cognitive, communicative and other social components of personality. This knowledge indicates the important functional role of the locus of control both in the general struc-

ture of personality and in the dynamics of a person's age-related development, starting from the moment of its manifestation in older preschool age. Therefore, studies of locus of control in older preschoolers are of particular value. This paper presents the review of psychological tools and techniques, existing in the psychological practice world, designed for the locus of control studying in older preschoolers. The main characteristics of these techniques, criteria and approaches to their development are considered as well as an adaptive version of the Stanford scale questionnaire for locus of control studying "SPIES" is presented for the first time in author's translation. The questionnaire "SPIES" is unknown to a wide range of Russian psychologists, but it is considered as rather perspective for working with older preschoolers.

Keywords: locus of control, internal locus of control, external locus of control, older preschoolers, personal development, personal characteristics, construction of psychological tools, psychodiagnostics, Stanford Preschool Internal-External Scale "SPIES".

Список литературы

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. — 7-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 688 с.
Anastazi A. Psikhologicheskoe testirovanie / A. Anastazi, S. Urbina. — 7-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2009. — 688 s.
2. Бажин Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5, № 3. — С. 152–162.
Bazhin E. F. Metod issledovaniya urovnya sub»ektivnogo kontrolya / E. F. Bazhin, E. A. Golynkina, A. M. Etkind // Psikhologicheskii zhurnal. — 1984. — T. 5, № 3. — S. 152–162.
3. Белобрыкина О. А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте / О. А. Белобрыкина. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 320 с. — С. 132–136.
Belobrykina O. A. Diagnostika razvitiya samosoznaniya v detskom vozraste / O. A. Belobrykina. — Sankt-Peterburg : Rech', 2006. — 320 s. — S. 132–136.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2001. — 352 с.
Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannye psikhologicheskie trudy / L. I. Bozhovich ; pod red. D. I. Fel'dshteina. — Moskva : MPSI ; Voronezh : NPO MODEK, 2001. — 352 s.
5. Виленская Г. А. Гетерохрония на ранних этапах развития контроля поведения / Г. А. Виленская // Принцип развития в современной психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. — Москва : ИП РАН, 2016. — С. 319–338.
Vilenskaya G. A. Geterokhroniya na rannikh etapakh razvitiya kontrolya povedeniya / G. A. Vilenskaya // Printsip razvitiya v sovremennoi psikhologii / отв. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. — Moskva : IP RAN, 2016. — S. 319–338.
6. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва : Смысл : Эксмо, 2005. — 512 с.
Vygotskii L. S. Psikhologiya razvitiya rebenka / L. S. Vygotskii. — Moskva : Smysl : Eksmo, 2005. — 512 s.
7. Дементий Л. И. Ответственность: типология и личностные основания : монография / Л. И. Дементий. — Омск : ОГУ, 2001. — 192 с.
Dementii L. I. Otvetstvennost': tipologiya i lichnostnye osnovaniya : monografiya / L. I. Dementii. — Omsk : OGU, 2001. — 192 s.
8. Колесов С. Г. Локус контроля над поведением людей / С. Г. Колесов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2012. — № 6. — С. 276–278.

Kolesov S. G. Lokus kontrolya nad povedeniem lyudei / S. G. Kolesov // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. — 2012. — № 6. — S. 276–278.

9. *Кондаков И. М.* Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля / И. М. Кондаков, М. Н. Нилопец // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16, № 1. — С. 43–52.

Kondakov I. M. Eksperimental'noe issledovanie struktury i lichnostnogo konteksta lokusa kontrolya / I. M. Kondakov, M. N. Nilopets // Psikhologicheskii zhurnal. — 1995. — Т. 16, № 1. — С. 43–52.

10. *Ксенофонтова Е. Г.* Исследование локализации контроля личности — новая версия методики «Уровень субъективного контроля» / Е. Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20, № 2. — С. 103–114.

Ksenofontova E. G. Issledovanie lokalizatsii kontrolya lichnosti — novaya versiya metodiki «Uroven' sub'yektivnogo kontrolya» / E. G. Ksenofontova // Psikhologicheskii zhurnal. — 1999. — Т. 20, № 2. — С. 103–114.

11. *Ксенофонтова Е. Г.* Локус контроля — более полувека исследований : монография / Е. Г. Ксенофонтова, Е. Ю. Коржова, С. Ю. Фроловский [и др.] ; под ред. Е. Г. Ксенофоновой. — Москва : Проспект, 2021. — 112 с.

Ksenofontova E. G. Lokus kontrolya — bolee poluveka issledovaniy : monografiya / E. G. Ksenofontova, E. Yu. Korzhova, S. Yu. Frolovskii [i dr.] ; pod red. E. G. Ksenofontovoi. — Moskva : Prospekt, 2021. — 112 s.

12. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. — 2-е изд. — Москва : Смысл, 2000. — 18 с.

Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) / D. A. Leont'ev. — 2-e izd. — Moskva : Smysl, 2000. — 18 s.

13. *Лубовский В. И.* Области применения психологической диагностики и специфические требования к методикам в разных областях // Вопросы диагностики психического развития : тезисы симпозиума. — Таллин : Педагогика ТУИТ, 1974. — 207 с. — С. 102–104.

Lubovskii V. I. Oblasti primeneniya psikhologicheskoi diagnostiki i spetsificheskie trebovaniya k metodikam v raznykh oblastyakh // Voprosy diagnostiki psikhicheskogo razvitiya : tezisy simpoziuma. — Tallin : Pedagogika TUIT, 1974. — 207 s. — S. 102–104.

14. *Лубовский Д. В.* Введение в методологические основы психологии / Д. В. Лубовский. — Воронеж : МОДЭК : МПСИ, 2007. — 222 с.

Lubovskii D. V. Vvedenie v metodologicheskie osnovy psikhologii / D. V. Lubovskii. — Voronezh : MODEK : MPSI, 2007. — 222 s.

15. *Огородова Т. В.* Локус контроля и волевая саморегуляция / Т. В. Огородова. — Санкт-Петербург : Питер, 2014. — 379 с.

Ogorodova T. V. Lokus kontrolya i volevaya samoregulyatsiya / T. V. Ogorodova. — Sankt-Peterburg : Piter, 2014. — 379 s.

16. *Олесюк Н. В.* Формирование мотива и мотивации достижения успехов у детей 4–5-летнего возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. В. Олесюк. — Москва : МПСИ, 2007. — 19 с.

Olesyuk N. V. Formirovanie motiva i motivatsii dostizheniya uspekhev u detei 4–5-letnego vozrasta : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk: 19.00.07 / N. V. Olesyuk. — Moskva : MPSI, 2007. — 19 s.

17. *Осницкий А. К.* Психологические механизмы самостоятельности / А. К. Осницкий. — Москва ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. — 232 с.

Osnitskii A. K. Psikhologicheskie mekhanizmy samostoyatel'nosti / A. K. Osnitskii. — Moskva ; Obninsk : IG-SOTSIN, 2010. — 232 s.

18. *Петровский В. А.* Феномены субъектности в развитии личности / В. А. Петровский. — Самара : Международ. ин-т «Открытое о-во», 1997. — 101 с.

Petrovskii V. A. Fenomeny sub"ektnosti v razvitii lichnosti / V. A. Petrovskii. — Samara : Mezhdunarod. in-t «Otkrytoe o-vo», 1997. — 101 s.

19. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — Санкт-Петербург : Речь, 2008. — 688 с.

Praktikum po vozrastnoi psikhologii / pod red. L. A. Golovei, E. F. Rybalko. — Sankt-Peterburg : Rech', 2008. — 688 s.

20. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 512 с.

Praktikum po psikhologii lichnosti / O. P. Eliseev. — 2-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2003. — 512 s.

21. Реан А. А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности / А. А. Реан // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19, № 4. — С. 3–13.

Rean A. A. Problemy i perspektivy razvitiya kontseptsii lokusa kontrolya lichnosti / A. A. Rean // Psikhologicheskii zhurnal. — 1998. — T. 19, № 4. — S. 3–13.

22. Славина Л. С. Формирование у школьников первого класса ответственного выполнения учебных обязанностей / Л. С. Славина // Вопросы психологии. — 1956. — № 4. — С. 96–105.

Slavina L. S. Formirovanie u shkol'nikov pervogo klassa odgovetstvennogo vypolneniya uchebnykh obyazannostei / L. S. Slavina // Voprosy psikhologii. — 1956. — № 4. — S. 96–105.

23. Токарева В. Б. Локус контроля как метакогнитивный процесс профессиональной деятельности субъекта / В. Б. Токарева // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. — 2020. — № 1 (51). — С. 134–138.

Tokareva V. B. Lokus kontrolya kak metakognitivnyi protsess professional'noi deyatel'nosti sub»ekta / V. B. Tokareva // Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki. — 2020. — № 1 (51). — S. 134–138.

24. Bandura A. Negative self-efficacy and goals revisited / A. Bandura, E. A. Locke // Journal of Applied Psychology. — 2003. — No. 88. — P. 87–99. — DOI: 10.1037/0021-9010.88.1.87

25. Bieri J. Cognitive complexity-simplicity and predicative behavior / J. Bieri // Journal of Abnormal and Social Psychology. — 1955. — Vol. 51, No. 2. — P. 263–268.

26. Carifio J. Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control / J. Carifio, L. Rhodes // Journal of Work. — 2002. — No. 19 (2). — P. 125–136.

27. Carton J. S. Parental antecedents of Locus of Control of Reinforcement: A Qualitative Review / J. S. Carton, M. Ries, S. Nowicki // Frontiers in Psychology. — 2018. — Vol. 9. — P. 1–10. — DOI: 10.3389/fpsyg.2021.565883

28. Chartier G. M. The Stanford preschool internal-external scale: extension to kindergarteners / G. M. Chartier, D. A. Lankford, C. Ainley // Journal of Personality Assessment. — 1976. — No. 40 (4). — P. 431–435. — DOI: 10.1207/s15327752jpa4004_13

29. Collins B. E. Four components of the Rotter Internal-External scale: belief in a difficult world, a just world, a predictable world and a politically responsive world / B. E. Collins // Journal of Personality and Social Psychology. — 1974. — No. 29. — P. 381–391.

30. Connell J. P. A new multidimensional measure of children's perceptions of control / J. P. Connell // Child Development. — 1985. — No. 56. — P. 1018–1041.

31. Cooper H. M. Locus of control and academic achievement: a literature review / M. J. Findley, H. M. Cooper // Journal of Personality and Social Psychology. — 1983. — No. 44 (2). — P. 419–427. — DOI: 10.1037/1022-3514.44.2.419

32. Crandall V. C. Children's belief in their own control of reinforcements in intellectual achievement situations / V. C. Crandall, W. Katkovsky, V. J. Crandall // Child Development. — 1965. — No. 36. — P. 91–109. — DOI: 10.1111/j.1467-8624.1965.tb05285.x

33. *Cronbach L.J.* Construct validity in psychological tests / L.J. Cronbach, P. E. Meehl // *Psychological Bulletin*. — 1955. — No. 52. — P. 281–302. — DOI: 10.1037/h0040957
34. *Cruen G. E.* Group measure of locus of control / G. E. Cruen, J. R. Korte, J. F. Baum // *Developmental Psychology*. — 1974. — No. 10. — P. 683–686.
35. *Dahlquist L. M.* Locus of control and peer status: a scale for children's perceptions of social interactions / L. M. Dahlquist, D. R. Ottinger // *Journal of Personality Assessment*. — 1983. — No. 47. — P. 278–287. — DOI: 10.1207/s15327752jpa4703_9
36. *DeGraaf D. R.* A parent training program for teaching preschool children independent self-care skills : PhD dissertations, Western Michigan University / D. R. DeGraaf. — Michigan, 1991. — 113 p.
37. *Duke M. P.* Personality correlates of the Nowicki-Strickland locus of control scale for adults / M. P. Duke, S. Nowicki // *Psychological Review*. — 1973. — Vol. 33, No. 1. — P. 267–270. — DOI: 10.2466/pr0.1973.33.1.267
38. *Duttweiler P. C.* The internal control index: A newly developed measure of locus of control / P. C. Duttweiler // *Educational and Psychological Measurement*. — 1984. — No. 44 (2). — P. 209–221. — DOI: 10.1177/0013164484442004
39. Effects of mothers' locus of control for child improvement in a developmentally delayed sample / T. B. Smith, M. I. Oliver, G. C. Boyce, M. S. Innocenti // *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*. — 2000. — No. 161 (3). — P. 307–313. — DOI: 10.1080/00221320009596713
40. *Golding J.* The Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC) — study design and collaborative opportunities / J. Golding // *European Journal of Endocrinology*. — 2004. — No. 151. — P. 119–123. — DOI: 10.1530/eje.0.151U119
41. *Hansemark O. C.* Need for achievement, locus of control and the prediction of business start-ups: A longitudinal study / O. C. Hansemark // *Journal of Economic Psychology*. — 2003. — No. 24 (3). — P. 301–319. — DOI: 10.1016/S0167-4870(02)00188-5
42. *Heckhausen H.* Achievement motivation and its constructs: a cognitive model. Motivation and Emotion / H. Heckhausen // *Plenum Publishing Corporation*. — 1977. — No. 7 (4). — P. 283–329.
43. *Hegland S. M.* Developmental aspects of locus of control in preschool children / S. M. Hegland, I. Galejs // *Journal of Genetic Psychology*. — 2012. — No. 143 (2). — P. 229–239. — DOI: 10.1080/00221325.1983.10533556
44. *King A.* Locus of control dimensions in preschool children / A. King, S. M. Hefland, I. Galejs // *Journal of Psychology*. — 1986. — No. 120 (1). — P. 37–44.
45. *Kourmoussi N.* Reliability and validity of the Multidimensional Locus of Control IPC Scale in a sample of 3668 Greek educators / N. Kourmoussi, V. Xythali, V. Koutras // *Social Sciences*. — 2015. — No. 4 (4). — P. 1067–1078. — DOI: 10.3390/socsci4041067
46. *Kutanis R. O.* The effects of locus of control on learning performance: A case of an academic organization / R. O. Kutanis, M. Mesci, Z. Ovdur // *Journal of Economic and Social Studies*. — 2011. — No. 1 (2). — P. 113–136. — DOI: 10.14706/JECOSS11125
47. *Lefcourt H. M.* Internal versus external control of reinforcement: A review / H. M. Lefcourt // *Psychological Bulletin*. — 1966. — No. 4. — P. 206–220.
48. *Lefcourt H. M.* Locus of control: current trends in theory and research / H. M. Lefcourt. — New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates ; New York : Halsted Press Wiley, 1976. — 211 p.
49. *Levenson H.* Differentiating among internality, powerful others and chance / H. Levenson // *Research with the locus of control construct*. Vol. 1. Assessment methods / ed. by H. M. Lefcourt. — New York : Academic Press, 1981. — 406 p. — P. 15–63. — DOI: 10.1016/B978-0-12-443201-7.50006-3
50. *Lumpkin J. R.* The relationship between locus of control and age: New evidence / J. R. Lumpkin // *Journal of Social Behavior and Personality*. — 1986. — No. 1. — P. 245–252.

51. *MacDonald A. P.* Internal-external locus of control: A partial bibliography, Part II. JSAS / A. P. MacDonald // Catalog of selected documents in psychology. — 1972. — No. 2 (68). — (Ms. No. 156).
52. *McKeighen R. J.* The effects of preschool day care, self-esteem, and locus of control on the coping behavior of children in the first grade : PhD dissertations, Denton / R. J. McKeighen. — Texas, 1984. — 150 p.
53. *Miller C. A.* Locus of control and at-risk youth: A comparison of regular education high school students and students in alternative schools / C. A. Miller, T. Fitch., J. L. Marshal // Education. — 2003. — No. 123 (3). — P. 548–551.
54. *Miller P. C.* The construction and development of the Miller Marital locus of control scale / P. C. Miller, H. M. Lefcourt, E. E. Ware // Canadian Journal of behavioral Science. — 1983. — No. 15. — P. 266–279.
55. *Mischel W.* Internal-External control and persistence: validation and implications of the Stanford preschool internal–external scale / W. Mischel, R. Zeiss, A. M. Zeiss // Journal of personality and social psychology. — 1974. — No. 29 (2). — P. 265–278. — DOI: [10.1037/h0036020](https://doi.org/10.1037/h0036020)
56. *Nowicki S.* A preschool and primary internal-external control scale / S. Nowicki, M. Duke // Developmental Psychology. — 1974. — Vol. 10, No. 6. — P. 874–880. — DOI: [10.1037/0012-1649.15.3.325](https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.3.325)
57. *Nowicki S.* Correlates of locus of control in a secondary school population / S. Nowicki, J. Roundtree // Developmental Psychology. — 1971. — Vol. 4, No. 3. — P. 477–478.
58. *Nowicki S.* Preschool and primary locus of control scale: A reply / S. Nowicki, M. Duke // Developmental Psychology. — 1979. — No. 15 (3). — P. 325–328. — DOI: [10.1037/0012-1649.15.3.325](https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.3.325)
59. *Nowicki S.* Stability of and Associations Between Parent and Child Locus of Control Expectancies / S. Nowicki, Y. Iles-Caven, S. Gregory [et al.] // Frontiers in Psychology. — 2018. — No. 9. — DOI: [10.3389/fpsyg.2018.02018](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02018)
60. *Nowicki S. Jr.* A locus of control scale for children / S. Jr. Nowicki, B. R. Strickland // Journal of Consulting and Clinical Psychology. — 1973. — No. 40 (1). — P. 148–154. — DOI: [10.1037/h0033978](https://doi.org/10.1037/h0033978)
61. *Piaget J.* The construction of reality in the child / J. Piaget. — London : Routledge, 1954. — 400 p.
62. Preschool and primary locus of control scale: Is it ready for use? / S. D. Herzberger, J. A. Linney, E. Seidman, J. Rappaport // Developmental Psychology. — 1979. — No. 15 (3). — P. 320–324. — DOI: [10.1037/0012-1649.15.3.320](https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.3.320)
63. *Rotter J. B.* Applications of a social learning theory of personality / J. B. Rotter, J. E. Chance, E. J. Phares (Eds.). — New York : Holt, Rinehart and Winston, 1972. — 624 p.
64. *Rotter J. B.* General principles for a social learning framework of personality study / ed. by J. B. Rotter // Social Learning and Clinical Psychology. — Hoboken, New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 1954. — P. 82–104. — DOI: [10.1037/10788-004](https://doi.org/10.1037/10788-004)
65. *Rotter J. B.* Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter // Psychological monographs: general and applied. — 1966. — No. 80 (1). — Whole № 609. — DOI: [10.1037/h0092976](https://doi.org/10.1037/h0092976)
66. *Skinner E. A.* A guide to construct of control / E. A. Skinner // Journal of personality and social psychology. — 1996. — No. 71. — P. 549–570. — DOI: [10.1037/0022-3514.71.3.549](https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.549)
67. *Skinner E. A.* What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school / E. A. Skinner, J. G. Wellborn, J. P. Connell // Journal of Educational Psychology. — 1990. — No. 82. — P. 22–32. — DOI: [10.1037/0022-0663.82.1.22](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22)
68. *Stephens M. W.* A locus of control measure for preschool children / M. W. Stephens, P. Delys // Developmental Psychology. — 1973. — No. 9. — P. 55–56.

69. *Strate M. M.* A study of the relationships of parents' locus of control and child-rearing attitudes to children's locus of control : PhD dissertations / M. M. Strate. — [S. I.] : The college of William and Mary, 1987. — 146 p. — DOI: 10.25774/w4-bbdb-0a20

70. *Strauser D. R.* The relationship between self-efficacy, locus of control and work personality / D. R. Strauser, K. Ketz, J. Keim // *Journal of Rehabilitation*. — 2002. — No. 68 (1). — P. 20–26.

71. *Strickland B. R.* The prediction of social action from a dimension of internal-external control / B. R. Strickland // *Journal of Social Psychology*. — 1965. — No. 66 (2). — P. 353–358.

72. *Strickland B. R.* Internal-external control expectancies: from contingencies to creativity / B. R. Strickland // *American Psychologists*. — 1989. — No. 44. — P. 1–12.

73. *Twenge J. M.* It's beyond my control: a cross-temporal meta-analysis of increasing externality in locus of control, 1960–2002 / J. M. Twenge, L. Zhang, Ch. Im // *Personality and Social Psychology Review*. — 2004. — No. 8 (3). — P. 308–319. — DOI: 10.1207/s15327957p-spr0803_5

74. *Wallston K. A.* Development of the multidimensional health locus of control (MHLC) scales / K. A. Wallston, B. S. Wallston, R. DeVellis // *Health Education Monographs*. — 1978. — No. 6 (1). — P. 160–170.

Приложение

Опросник «Стэнфордская шкала интернальности/ экстернальности для дошкольников» (перевод С. М. Валявко)

Ф. И. ребенка _____
Возраст _____
Группа № _____
ДОО № _____
Дата _____

Шкала измеряет предрасположенность детей к тому, являются ли происходящие с ними события результатом собственных действий (внутренний локус контроля) либо внешних сил (внешний контроль) в ситуациях успеха (+) и ситуациях неудачи (–).

1. У тебя хорошее настроение, потому что:

- ты сделал что-то веселое (+)
- кто-то развеселил тебя

2. Кто-то говорит тебе, что ты хороший, потому что:

- ты действительно хороший (+)
- он хороший человек

3. Я принес тебе подарок, и ты думаешь что:

- ты вёл себя хорошо сегодня (+)
- я просто хороший человек

4. Мама дает тебе сладости, потому что:

- тебе хочется сладкого (+)

— все дети любят сладости

5. Если кто-то вручает тебе хорошие подарки, это значит:

— ты хороший(ая) мальчик/девочка (+)

— они любят дарить подарки

6. Когда ты рисуешь целый рисунок, не сломав свой карандаш, это потому, что:

— ты очень аккуратен (+)

— был хороший карандаш

7. У тебя была монетка, но ты потерял её, потому что:

— ты сам её уронил (—)

— была дырка в кармане

8. У тебя плохое настроение, потому что:

— ты сделал что-то плохое (—)

— кто-то сделал тебе неприятно

9. Ты начинаешь проигрывать во время игры из-за того, что:

— ты не старался (—)

— игра была трудной

10. С тобой перестают играть, потому что:

— не нравится, как ты играешь (—)

— они устают

11. У тебя появилась дырка в штанах, потому что:

— ты сам их порвал (—)

— они сами порвались, старые.

12. Если у тебя есть домашнее животное и оно убежало от тебя, это произошло потому, что:

— ты сделал что-то плохое, что оно убежало (—)

— была дырка в клетке

13. Когда ты рисуешь что-нибудь и остается недорисованная часть, это произошло потому, что:

— ты отвлекся (—)

— был плохой карандаш

14. Если ты не можешь найти одну из твоих игрушек, это потому, что:

— ты её потерял (—)

— кто-то её взял

СЛОВО МОЛОДЫМ

WORD TO THE YOUNG

Дорогие коллеги, мы открываем новый раздел журнала, посвященный первым научным трудам наших учеников — магистров, аспирантов, соискателей.

В этом разделе будут представлены статьи по всем научным специальностям, по которым журнал входит в Перечень ВАК, а именно:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки).

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки).

Редакционный совет журнала просит вас со вниманием отнестись к этим статьям, поскольку молодые ученые нуждаются в поддержке и внимании старших коллег, в уверенности в их научном будущем. Мы будем рады откликам на эти публикации (в том числе и критическим) и обязательно доведём их до сведения авторов статей. Возможно, молодые ученые найдут единомышленников среди ваших учеников или потенциальных научных оппонентов. В любом случае, отнесёмся к этим статьям со вниманием, поскольку их авторы — это наши последователи в психологической науке.

Л. А. Комолова

магистр психологии, аспирант, генеральный директор
ООО «Межрегиональный институт профессионального
развития и методологии»

Теоретические и эмпирические аспекты изучения психологии женского предпринимательства

L. A. Komolova

Master of Psychology, Postgraduate Student, CEO of
the Interregional Institute of Professional Development and
Methodology

Theoretical and Empirical Aspects of Studying the Psychology of Women's Entrepreneurship

Статья посвящена анализу публикаций российских и зарубежных исследователей, касающихся понятий предпринимательства, ценностей и смыслов предпринимателей. Помимо обращения к основным понятиям автор подробно останавливается на анализе значительного количества публикаций по теме предпринимательства и делает вывод о том, что существует недостаток работ, касающихся ценностно-смысловых ориентаций русскоговорящих женщин-предпринимателей.

Ключевые слова: предпринимательство, ценности, смыслы, гендерные стереотипы, женщины-предприниматели, российские исследования предпринимателей, зарубежные статьи о женщинах-предпринимателях.

Интерес к психологии предпринимателей, в том числе женщин, наблюдается с XX века [27]. Но единой точки зрения в понимании предпринимательства нет, так как существуют различные определения этого понятия. Можно с уверенностью выделить две модели предпринимательства (классическая и инновационная), описанные в экономической и психологической литературе. Классическая модель возникла еще в XVIII веке, но получила свое развитие только в XIX веке. Термин «предпринимательство» впервые употребил английский экономист Р. Кантильон, определивший предпринимателя как человека, действующего в условиях риска. В XX в. в экономике, маркетинге и психологии преобладает инновационная модель Й. Шумпетера. Он назвал предпринимательство созидательным разрушением (creative destruction), имея в виду нарушение рыночного равновесия при внедрении инноваций [21]. Именно в это время в понятие предпринимательства входит поиск инноваций, и основной чертой этой модели становятся новые технологии и методы деятельности [13].

Как в старой, так и в новой модели предусматривается наличие некоторых личностных черт предпринимателей, использующих эти модели. Следовательно, возникает интерес ученых к предпринимателям. В психологической науке личностные особенности предпринимателей активно исследуются как в России, так и за рубежом. Актуальность и востребованность изучения личностных качеств и психологических особенностей предпринимателей обусловлена не только ростом числа людей, занятых предпринимательством, но и недостаточностью существующих исследований проблем предпринимателей.

Широкое распространение предпринимательства в современном мире доказывают результаты исследования 2011 года, которое провел Массачусетский технологический институт. Экономисты считают, что из 100 инноваций последних 100 лет около 60 % принадлежит предпринимателям [12]. Российские предприниматели представляют уникальный объект исследования для социальной психологии, так как они сделали сложный экзистенциальный выбор между наемным трудом и предпринимательством. С большой долей уверенности можно констатировать, что это люди, психологические особенности которых еще недостаточно изучены и могут составить предмет изучения для общей психологии.

Очевидно, что современные психологи полагают наличие у этих людей психологических и культурных особенностей, оказывающих влияние на принятие решений, помимо социально-экономических факторов, присутствующих в их активности. Например, в российских исследованиях встают проблемы исследования ценностей предпринимателей. С 2005 г. по настоящее время, согласно данным eLIBRARY, предпринимательству и предпринимателям посвящена 421 научная статья, а из них 75 опубликованы в 2019–2020 гг. [4; 20; 7]. Это доказывает глубокий интерес исследователей к проблемам ценностей предпринимателей и подчеркивает актуальность выбранной тематики.

Изучение ценностных ориентаций личности вполне применимо и к исследованию ценностных ориентаций предпринимателей, поэтому следует обратиться к освещению ценностных приоритетов человека в психологической литературе. Ценностные ориентации личности интересуют психологов как мотивы, определяющие поведение человека. При этом ценности характеризуются как цели и образ поведения, который способствует их достижению [14].

Исследование ценностных ориентаций человека присутствует и в трудах известных российских психологов, например Л. И. Анцыферовой [2], С. С. Бубновой [3], Л. С. Выготского [5], А. Г. Здравомыслова [8], М. С. Кагана [6], Д. А. Леонтьева [16], Б. Д. Парыгина [18], В. А. Ядова [26], М. С. Яницкого [28]. В настоящее время акцент часто делается

именно на поведенческих ценностях [3]. Изучению ценностей посвящено немало работ зарубежных психологов, которые являются авторами самых востребованных методик изучения ценностных ориентаций личности, например М. Рокича [11], Г. Хофстеде [43], Ш. Шварца [10]. Ценностные ориентации людей еще в начале XX века становятся предметом психологических исследований [23].

Можно констатировать, что изучение ценностно-смысловых ориентаций предпринимателей, которое проводится, должно опираться на значительный опыт исследований ценностей личности, которые вели российские психологи, применение методик зарубежных авторов, но использование в качестве выборки той части социума, которая до настоящего времени не изучалась, а именно русскоговорящих женщин-предпринимателей.

Кажется интересным обратиться к немногочисленным исследованиям российских психологов последних лет. Так, В. П. Позняков анализирует ценностные ориентации российских предпринимателей, разделяя их по типу деловой активности. Можно согласиться, когда описываются две наиболее частые возможности старта предпринимательства (основание собственного дела и получение партнерства в уже работающем бизнесе), что мы считаем вполне применимым к нашему исследованию. Кроме того, В. П. Позняков выделил группы предпринимателей, имеющих различные мотивы при открытии собственного дела: те, кто хотел иметь собственное дело, называются «истинными»; те, кто основал свое дело под влиянием внешних обстоятельств, связанных с потерей работы, тяжелым материальным положением, называются «вынужденными»; те, кто случайно пришёл в предпринимательство, — «случайными» [20]. Эти категории также кажутся подходящими для исследования русскоговорящих женщин-предпринимателей. Следует отметить, что смысл выбора предпринимательской активности, скорее всего, связан с ценностными ориентациями тех людей, которые совершают этот выбор. Необходимо перейти к понятию «смысл».

Единого определения термина «смысл» в психологической литературе нет, но можно выделить несколько его основных значений. По мнению многих авторов, категория «смысл жизни» — это одно из основных мировоззренческих понятий, играющих огромную роль при формировании личности [25].

Российские психологи определяют смысл как ценность и одновременно переживание этой жизненной ценности в процессе выработки, присвоения или осуществления, а также как экзистенциальное переживание жизни [1] и как определенную иерархию ценностей, существующую в сознании человека [22].

Считается, наиболее четкое определение смысла было дано Д. А. Леонтьевым в своих работах, посвященных этой тематике. Под смыслом понимается осознание индивидом основного содержания своей жизнедеятельности, как прошлой и настоящей, так и будущей. Активность человека определяет его место в жизни общества и придает ему уверенность в том, что индивидуальная жизнь нужна и ему самому, и окружающим, и обществу [15].

Таким образом, ценности и смыслы человека не просто тесно связаны между собой, а являются единым целым. Психологической основой ценностно-смысловых ориентаций является сложная структура интересов человека, его адаптационной активности, потребностей и мотивов.

В последние годы появились немногочисленные работы, касающиеся ценностно-смысловых ориентаций различных профессиональных групп [6]. Вместе с тем необходимо отметить незначительное количество исследований, посвященных ценностным ориентациям предпринимателей, а исследований ценностно-смысловых ориентаций женщин-предпринимателей в российской психологической литературе практически нет.

Исключение составляет статья иркутских психологов, где представлены в том числе и результаты сравнительного анализа ценностей мужчин и женщин предпринимателей. Авторы отмечают, что приоритетной терминальной ценностью как для женщин, так и для мужчин-предпринимателей является материальная обеспеченность. Существующие различия приоритетов заключаются в том, что у женщин-предпринимателей в пятерку ценностей входят материальная обеспеченность, друзья, уверенность в себе, мудрость. У мужчин — активная жизнь, материальная обеспеченность, друзья, свобода, здоровье. Таким образом, для женщин важнее материальная обеспеченность, а для мужчин активная жизнь, мужчины-предприниматели выбирают свободу, а женщины-предприниматели — уверенность в себе.

Инструментальные ценности, по мнению авторов, также различаются. Представляется необязательным приводить процентное соотношение и статистические критерии сравнения двух независимых выборок, так как в предстоящем исследовании не планируется изучение ценностно-смысловых ориентаций мужчин-предпринимателей. Необходимо констатировать, что мужчины в качестве основных называют эффективность в делах, предприимчивость, рационализм и самоконтроль. Женщины же рассматривают ответственность, смелость в отстаивании своих интересов, жизнерадостность и образованность. Интересно то, что мужчины больше ценят здоровье, считая его ресурсом, а женщины-предприниматели предпочитают красоту, счастье других. Авторы связывают это

с гендерными стереотипами, с этим можно согласиться. Выделяется для исследования такой параметр, как сложные условия ведения бизнеса для женщин, который требует от них мудрости, уверенности в себе, независимости и смелости взглядов.

Считается важным нахождение связей между ведением предпринимательской деятельности и ценностями. Ценность семьи у мужчин отрицательно связана с экономической самостоятельностью в бизнесе, а у женщин положительно с четкой системой оплаты труда и мотивированием сотрудников. Ценность активности у мужчин связана с инновациями и риском, а у женщин со стратегией экономии времени. Замечание авторов о том, что женщинам-предпринимателям приходится доказывать свою состоятельность не только в бизнесе, но и в семейных отношениях, способность конкурировать с мужчинами, но при этом оставаться мудрыми [24], прослеживается и в западной психологической литературе. Следует обратиться к исследованиям современных зарубежных психологов.

Западные психологи отмечают, что женщины-предприниматели представляют собой самую быстрорастущую категорию в современном мире [46]. Это подтверждает исследование испанских ученых, где проанализированы 2848 статей, опубликованные в период с 1950 по 2019 год, с использованием базы данных Scopus. Во всех публикациях, отобранных авторами для библиометрического анализа, было найдено 3903 автора, поднимающие тему женского предпринимательства, что составляет в среднем 1,95 автора на статью. Это показывает, что женское предпринимательство — не только фрагментированная, но и новая область исследований. Авторы объясняют это недавним развитием в научной среде и мультидисциплинарным характером. Наибольший научный интерес к теме наблюдается в США с 754 опубликованными статьями, за ними следуют Великобритания ($n = 393$), Индия ($n = 212$), Канада ($n = 180$) и Австралия ($n = 115$). На эти пять стран приходится 1654 статьи (52,6 %) о женском предпринимательстве [37].

Наиболее часто цитируемыми авторами, пишущими о женском предпринимательстве, в статье называются Brush, Welter, Marlow, Carter и Ahl. Работы этих авторов были проанализированы и включены в список используемой литературы. Все статьи сосредоточены на двух направлениях исследования женского предпринимательства: на изучении экономических факторов и связанных с ними барьеров для женщин-предпринимателей, особенно в развивающихся странах, и на изучении вопросов культуры, гендерных ролей и стереотипов. К сожалению, изучению психологических особенностей женщин-предпринимателей не придается большого значения.

По данным Dawson and Henley [38], небольшое количество женщин, обращающихся к предпринимательству в развивающихся странах, имеет причину в личностных факторах, а именно в большом страхе неудачи, недостаточной уверенности в своих навыках и восприятии отрицательной поддержки из медиаисточников. Статистический анализ женского предпринимательства позволил авторам выделить важность предпринимательского образования, социокультурный контекст, в который входят культура, семья и институциональная поддержка, а также влияние женского предпринимательства на экономический рост развивающихся стран. Мы согласны с этой позицией и планируем включить ее в наше исследование.

Считается заслуживающим интереса сравнение предпринимателей мужчин и женщин. В качестве различий был выделен доступ к экономическим ресурсам, необходимым для предпринимательства [35], отмечается, что у западных женщин-предпринимателей он ограничен, так как мужчины считаются более эффективными в общении с государственными чиновниками [31]. Женщин-предпринимателей меньше поддерживает государство [31; 30]. Согласно исследованию Guzman and Kasperczyk [41], женщины на 63 % реже, чем мужчины, получают внешнее финансирование по рисковому капиталу, и это связано с гендерными различиями.

Что касается гендерных стереотипов, препятствующих предпринимательской активности женщин, психологи всего мира единодушны. Например, Koellinger et al. [45] провели аналитику в 17 странах, демонстрирующих более низкую предпринимательскую склонность женщин, и представили эмпирические доказательства гендерных различий, связанных с самооэффективностью и страхом неудачи. Другие авторы в последние годы пришли к аналогичным выводам [48].

Что касается немногочисленных работ, посвященных личностным особенностям, психологи описывают мужчин-предпринимателей как агрессивных, склонных к высокому риску и достижению целей [32]. Этот имидж не подходит женщинам [29; 39], больше заботящимся об эмоциональной сфере и поисках социальной поддержки [42; 49].

Большое количество исследований посвящено теме конфликта между семьей и работой. Здесь наблюдается две противоречивые тенденции. Boz et al. [33] обнаружили, что женщины, которые больше заботятся о семье, ведут себя негативно на работе, что представляет собой фундаментальное препятствие для роста их бизнеса. Другие эмпирические данные показали обратное. По мнению Thibaud [48], конфликт между работой и семьей может быть важным фактором, который мотивирует женщин начать бизнес для получения финансовой независимости. Эти вопросы также необходимо рассмотреть в эмпирическом исследовании, посвятив

отдельный блок изучению влияния семейных ценностей на предпринимательскую активность женщин.

Западные ученые обращают большое внимание на существующие теоретические концепции, объясняющие уникальность женского предпринимательства. На протяжении многих лет отсутствие конкретных исследований этого явления De Bruin et al. [38] и стереотипно мужская бизнес-модель, считающаяся естественным способом ведения бизнеса [34], вызвали задержку и недооценку исследования женщин в бизнес-процессе [44]. Фактически глобальный гендерный разрыв лежит в основе политики ЕС, поскольку он определяет четкую экономическую логику, побуждающую женщин стать независимыми предпринимателями [37; 47].

Таким образом, в исследованиях как российских учёных, так и зарубежных исследователей выделяются следующие психологические особенности, присущие предпринимателям: мотивация достижения, интернальный локус контроля, потребность в самореализации, толерантность к неопределенности, способность к рефлексии. Западные исследователи добавляют для мужчин склонность к риску, агрессию. Для женщин-предпринимателей и у российских, и у западных психологов отдельно отмечаются такие параметры, как наличие специального образования, уверенность в себе, независимость, смелость, решительность, отсутствие конфликта между семьей и работой. Необходимо выделить группы женщин-предпринимателей, связанные со стартом бизнеса и мотивацией обращения к предпринимательской активности.

Анализ, проведенный психологами, показывает, что существует большое количество работ, посвященных предпринимательству, психологическим особенностям и ценностно-смысловым ориентациям предпринимателей, но практически нет исследований, которые соединили бы в себе ценностно-смысловые ориентации предпринимателей и их психологические особенности. Отсутствие таких исследований особенно заметно, когда речь идет о ценностно-смысловых ориентациях женщин-предпринимателей. Можно с уверенностью констатировать, что, несмотря на разнообразие исследовательских подходов, необходимо восполнить этот пробел и провести исследование среди русскоговорящих женщин-предпринимателей.

The article is devoted to the analysis of publications by Russian and foreign researchers devoted to the concepts of entrepreneurship, values and meanings of entrepreneurs. In addition to addressing the basic concepts, the author dwells in detail on the analysis of a significant number of publications on the topic of entrepreneurship and concludes that there is a lack of works concerning the value and semantic orientations of Russian-speaking women entrepreneurs.

Keywords: entrepreneurship, values, meanings, gender stereotypes, women entrepreneurs, Russian studies of entrepreneurs and foreign articles about women entrepreneurs.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — Москва : Мысль, 1991. — 160 с.
Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni / K. A. Abul'khanova-Slavskaya. — Moskva : Mysl', 1991. — 160 s.
2. *Анцыферова Л. И.* Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова // Человек в системе наук. — Москва : Наука, 1989. — С. 426–433.
Antsyferova L. I. Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti / L. I. Antsyferova // Chelovek v sisteme nauk. — Moskva : Nauka, 1989. — S. 426–433.
3. *Бубнова С. С.* Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20, № 5. — С. 38–44.
Bubnova S. S. Tsennostnye orientatsii lichnosti kak mnogomernaya nelineinaya sistema / S. S. Bubnova // Psikhologicheskii zhurnal. — 1999. — T. 20, № 5. — S. 38–44.
4. *Власов П. К.* Система ценностей предпринимателя как ключевое условие для создания организации / П. К. Власов // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. — 2015. — Т. 4, № 3. — С. 40–47.
Vlasov P. K. Sistema tsennostei predprinimatelya kak klyuchevoe uslovie dlya sozdaniya organizatsii / P. K. Vlasov // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. — 2015. — T. 4, № 3. — S. 40–47.
5. *Выготский Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва : Смысл : Эксмо, 2005. — 1136 с.
Vygotskii L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka / L. S. Vygotskii. — Moskva : Smysl : Eksmo, 2005. — 1136 s.
6. *Гребенников Ю. Л.* Исследование ценностно-смысловых ориентаций сотрудников ФНС / Ю. Л. Гребенников, Е. А. Орлова, Д. И. Куляев // Человеческий капитал. — 2020. — № 11 (143). — С. 258–268.
Grebennikov Yu. L. Issledovanie tsennostno-smyslovykh orientatsii sotrudnikov FNS / Yu. L. Grebennikov, E. A. Orlova, D. I. Kulyaev // Chelovecheskii kapital. — 2020. — № 11 (143). — S. 258–268.
7. *Дерюгин П. П.* Применение сетевого анализа в сравнительных исследованиях ценностей российских и китайских предпринимателей / П. П. Дерюгин, Л. А. Лебединцева, Ши И // II Готлибовские чтения: фундаментальные и актуальные проблемы востоковедения и регионоведения стран АТР : матер. Междунар. науч. конф. (Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации ИГУ в рамках конференции «Пространства коммуникации: язык, литература, медиа», посвященной столетию ИГУ, Иркутск, 8–21 сентября 2018 г.). — Иркутск : Изд-во ИГУ, 2018. — С. 90–96.
Deryugin P. P. Primenenie setevogo analiza v sravnitel'nykh issledovaniyakh tsennostei rossiiskikh i kitaiskikh predprinimatelei / P. P. Deryugin, L. A. Lebedintseva, Shi I // II Gotlibovskie chteniya: fundamental'nye i aktual'nye problemy vostokovedeniya i regionovedeniya stran ATR : mater. Mezhdunar. nauch. konf. (Institut filologii, inostrannykh yazykov i mediakommunikatsii IGU v ramkakh konferentsii «Prostranstva kommunikatsii: yazyk, literatura, media», posvyashchennoi stoletiyu IGU, Irkutsk, 8–21 sentyabrya 2018 g.). — Irkutsk : Izd-vo IGU, 2018. — S. 90–96.
8. *Здравомыслов А. Г.* Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. — Москва : Политиздат, 1986. — 223 с.
Zdravomyslov A. G. Potrebnosti. Interesy. Tsennosti / A. G. Zdravomyslov. — Moskva : Politizdat, 1986. — 223 s.
9. *Каган М. С.* Философская теория ценности / М. С. Каган. — Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. — 205 с.

Kagan M. S. Filosofskaya teoriya tsennosti / M. S. Kagan. — Sankt-Peterburg : Petropolis, 1997. — 205 с.

10. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 70 с.

Karandashev V. N. Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostei lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo / V. N. Karandashev. — Sankt-Peterburg : Rech', 2004. — 70 s.

11. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. — Москва : Эксмо, 2007. — С. 26–28.

Karelin A. A. Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov / A. A. Karelin. — Moskva : Eksmo, 2007. — С. 26–28.

12. Кородюк И. С. Особенности интеграции малого предпринимательства в структуру национальной экономики в современных условиях / И. С. Кородюк, М. В. Солодков, А. О. Борисова // Известия Байкальского государственного университета. — 2019. — Т. 29, № 3. — С. 444–445.

Korodyuk I. S. Osobennosti integratsii malogo predprinimatel'stva v strukturu natsional'noi ekonomiki v sovremennykh usloviyakh / I. S. Korodyuk, M. V. Solodkov, A. O. Borisova // Izvestiya Baikal'skogo gosudarstvennogo universiteta. — 2019. — T. 29, № 3. — S. 444–445.

13. Курпаяниди К. И. Современные концепции и модели развития предпринимательства / К. И. Курпаяниди // Бюллетень науки и практики. — 2021. — Т. 7, № 9. — С. 425–444. — DOI: <https://doi.org/10.33619/2414-2948/70/40>

Kurpayanidi K. I. Sovremennye kontseptsii i modeli razvitiya predprinimatel'stva / K. I. Kurpayanidi // Byulleten' nauki i praktiki. — 2021. — T. 7, № 9. — S. 425–444. — DOI: <https://doi.org/10.33619/2414-2948/70/40>

14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1975. — 304 с.

Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — Moskva : Politizdat, 1975. — 304 s.

15. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2009. — 511 с.

Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti / D. A. Leont'ev. — Moskva : Smysl, 2009. — 511 s.

16. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев // Психологическое обозрение. — 1998. — № 1. — С. 13–25.

Leont'ev D. A. Tsennostnye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmeneniya vo vremeni / D. A. Leont'ev // Psikhologicheskoe obozrenie. — 1998. — № 1. — С. 13–25.

17. Личностно-средовое взаимодействие: исследование ценностных ориентаций и психологической системы деятельности российской молодежи / И. В. Атаманова, Е. И. Перикова, А. В. Щекотуров, С. А. Богомаз // Российский психологический журнал. — 2021. — Т. 18, № 3. — С. 32–53. — DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.3>

Lichnostno-sredovoe vzaimodeistvie: issledovanie tsennostnykh orientatsii i psikhologicheskoi sistemy deyatel'nosti rossiiskoi molodezhi / I. V. Atamanova, E. I. Perikova, A. V. Shchekoturov, S. A. Bogomaz // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. — 2021. — T. 18, № 3. — S. 32–53. — DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.3>

18. Парыгин Б. Д. О некоторых аспектах социальной обусловленности ценностных ориентаций личности / Б. Д. Парыгин // Проблемы личности. — Москва : [б. и.], 1969.

Parygin B. D. О некоторых аспектах социальной обусловленности сущностных ориентации личности / B. D. Parygin // *Problemy lichnosti*. — Москва : [б. и.], 1969.

19. *Позняков В. П.* Предпринимательство как ценность и ценности российских предпринимателей / В. П. Позняков // *Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты* / отв. ред. В. С. Степин ; Секция философии, социологии, психологии и права Отделения общественных наук РАН. — Москва : Наука, 2007. — С. 513–528.

Poznyakov V. P. Predprinimatel'stvo kak tsennost' i tsennosti rossiiskikh predprinimatelei / V. P. Poznyakov // *Rossiia v globaliziruyushchemsya mire: mirovozzrencheskie i sotsiokul'turnye aspekty* / отв. ред. V. S. Stepin ; Sektsiya filosofii, sotsiologii, psikhologii i prava Otdeleniya obshchestvennykh nauk RAN. — Moskva : Nauka, 2007. — S. 513–528.

20. *Позняков В. П.* Ценностные ориентации российских предпринимателей с разным психологическим типом экономического самоопределения / В. П. Позняков // *Междисциплинарные ресурсы экономической психологии в формировании этнорегиональной идентичности и позитивного образа малой родины : матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Иркутск, 27–30 июня 2019 г.)*. — Иркутск : [б. и.], 2019. — С. 354–360.

Poznyakov V. P. Tsennostnye orientatsii rossiiskikh predprinimatelei s raznym psikhologicheskim tipom ekonomicheskogo samoopredeleniya / V. P. Poznyakov // *Mezhdistsiplinarnye resursy ekonomicheskoi psikhologii v formirovanii etnoregional'noi identichnosti i pozitivnogo obraza maloi rodiny : mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. (Irkutsk, 27–30 iyunya 2019 g.)*. — Irkutsk : [b. i.], 2019. — S. 354–360.

21. *Предпринимательство* // *Российский энциклопедический словарь* / гл. ред. А. М. Прохоров. — Москва : Большая российская энциклопедия, 2000. — С. 1242.

Predprinimatel'stvo // *Rossiiskii entsiklopedicheskii slovar'* / gl. red. A. M. Prokhorov. — Moskva : Bol'shaya rossiiskaya entsiklopediya, 2000. — S. 1242.

22. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2015. — 325 с.

Rubinshtein S. L. Bytie i soznanie / S. L. Rubinshtein. — Sankt-Peterburg : Piter, 2015. — 325 s.

23. *Сомов М. А.* Ценностные ориентации как предмет психологического исследования / М. А. Сомов // *Социальная психология: Практика. Теория. Эксперимент* : т. 3 / под ред. В. В. Козлова. — [Б. м.] : ДИА-пресс, 2000. — 152 с.

Somov M. A. Tsennostnye orientatsii kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya / M. A. Somov // *Sotsial'naya psikhologiya: Praktika. Teoriya. Eksperiment* : t. 3 / pod red. V. V. Kozlova. — [B. m.] : DIA-press, 2000. — 152 s.

24. *Терехова Т. А.* Исследование ценностей предпринимателей разных социально-демографических групп / Т. А. Терехова, Е. Л. Трофимова, Г. П. Геранюшкина // *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*. — 2020. — Т. 33. — С. 69–88. — DOI: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.33.69>

Terekhova T. A. Issledovanie tsennostei predprinimatelei raznykh sotsial'no-demograficheskikh grupp / T. A. Terekhova, E. L. Trofimova, G. P. Geranyushkina // *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*. — 2020. — T. 33. — S. 69–88. — DOI: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.33.69>

25. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. под общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. — Москва : Пресс, 1990. — 368 с.

Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla / V. Frankl ; per. s angl. i nem. pod obshch. red. L. Ya. Gozmana, D. A. Leont'eva. — Moskva : Press, 1990. — 368 s.

26. *Ядов В. А.* Междисциплинарный подход к изучению соотношения между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением / В. А. Ядов. — Москва : [б. и.], 1970.

Yadov V. A. Mezhdistsiplinarnyi podkhod k izucheniyu sootnosheniya mezhdu tsennostnymi orientatsiyami i nablyudaemym povedeniem / V. A. Yadov. — Moskva: [b.i.], 1970.

27. Якимова Е. М. К вопросу о фундаментальности предпринимательской деятельности как научной категории / Е. М. Якимова // Baikal Research Journal. — 2018. — Т. 9. — DOI: 10.17150/2411-6262.2018.9

Yakimova E. M. K voprosu o fundamental'nosti predprinimatel'skoi deyatel'nosti kak nauchnoi kategorii / E. M. Yakimova // Baikal Research Journal. — 2018. — Т. 9. — DOI: 10.17150/2411-6262.2018.9

28. Яницкий М. С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике / М. С. Яницкий // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2020. — Т. 22, № 1. — С. 194–206. — DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206>

Yanitskii M. S. Sistema tsennostnykh orientatsii lichnosti i sotsial'nykh obshchnostei: strukturno-dinamicheskaya model' i ee primenenie v psikhologicheskikh issledovaniyakh i psikhologicheskoi praktike / M. S. Yanitskii // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2020. — Т. 22, № 1. — С. 194–206. — DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206>

29. Ahl H. The Scientific Reproduction of Gender Inequality; A Discourse Analysis of Research Texts on Women's Entrepreneurship / H. Ahl. — Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 2004. — 235 p.

30. Aidis R. Institutions, finance and the level of development: the impact on entrepreneurship in transition [Electronic resource] / R. Aidis, S. Estrin, and T. Mickiewicz // Rev. Econ. Institut. — 2010. — Vol. 1. — P. rei.v1i1.3. — DOI: 10.5202/rei.v1i1.3

31. Bardasi E. How do female entrepreneurs perform? Evidence from three developing regions / E. Bardasi, S. Sabarwal, and K. Terrel // Small Business Econ. — 2011. — Vol. 37. — P. 417–441. — DOI: 10.1007/s11187-011-9374-z

32. Barriers to ethnic minority and women's enterprise: Existing evidence, policy tensions and unsettled questions / S. Carter, S. Mwaura, M. Ram [et al.] // Intern. Small Business J. — 2015. — Vol. 33. — P. 49–69. — DOI: 10.1177/0266242614556823

33. Bird B. A gendered perspective on organizational creation / B. Bird, and C. Brush // Entrepreneurship. — 2002. — Vol. 26. — P. 41–65. — DOI: 10.1177/104225870202600303

34. Boz M. Types of combined family-to-work conflict and enrichment and subjective health in Spain: a gender perspective / M. Boz, I. Martinez-Corts, and L. Munduate // Sex Roles. — 2016. — Vol. 74. — P. 136–153. — DOI: 10.1007/s11199-015-0461-5

35. Bruni A. Entrepreneur-mentality, gender and the study of women entrepreneurs / A. Bruni, B. Poggio, and S. Gherardi // J. Organ. Change Managem. — 2004. — Vol. 17. — P. 256–268. — DOI: 10.1108/09534810410538315

36. Brush C. G. A gender-aware framework for women's entrepreneurship / C. G. Brush, A. de Bruin, and F. Welter // Intern. J. Gender Entrepreneurship. — 2009. — Vol. 1. — P. 8–24. — DOI: 10.1108/17566260910942318

37. Cardella G. M. Women Entrepreneurship: A Systematic Review to Outline the Boundaries of Scientific Literature / G. M. Cardella, B. R. Hernandez-Sanches, J. C. Sanches-Garcia // Front. Psychol. — 2020. — Vol. 11. — P. 1557. — DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01557

38. Dawson C. Gender, risk, and venture creation intentions / C. Dawson, and A. Henley // J. Small Business Management. — 2015. — Vol. 53. — P. 501–515. — DOI: 10.1111/jsbm.12080

39. De Bruin A. Advancing a framework for coherent research on women's entrepreneurship / A. De Bruin, C. G. Brush, and F. Welter // Entrepreneurship. — 2007. — Vol. 31. — P. 323–339. — DOI: 10.1111/j.1540-6520.2007.00176.x

40. *Dileo I.* Assessing the impact of individual and context factors on the entrepreneurial process. A cross-country multilevel approach / I. Dileo, and T. G. Pereiro // Intern. Entrepreneurship Management J. — 2019. — Vol. 15. — P. 1393–1441. — DOI: 10.1007/s11365-018-0528-1
41. *Guzman J.* Gender gap in entrepreneurship / J. Guzman, and A. O. Kacperczyk // Res. Policy. — 2019. — Vol. 48. — P. 1666–1680. — DOI: 10.1016/j.respol.2019.03.012
42. High- growth women's entrepreneurship: fueling social and economic development / D. Hechevarra, A. Bullough, C. Brush, and L. Edelman // J. Small Business Managem. — 2019. — Vol. 57. — P. 5–13. — DOI: 10.1111/jsbm.12503
43. *Hofstede G.* Cultures Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations / G. Hofstede. — 2nd ed. — London ; New Delhi : Sage Publications, Thousand Oaks, 2001. — 596 p.
44. *Jennings J. E.* Research on women entrepreneurs: challenges to (and from) the broader entrepreneurship literature? / J. E. Jennings, and C. G. Brush // Acad. Manag. Ann. — 2013. — Vol. 7. — P. 663–715. — DOI: 10.1080/19416520.2013.782190
45. *Koellinger P.* Gender differences in entrepreneurial propensity / P. Koellinger, M. Minniti, and C. Schade // Oxf. Bull. Econ. Stat. — 2011. — Vol. 75. — P. 213–234. — DOI: 10.1111/j.1468-0084.2011.00689.x
46. *Noguera M.* Socio-cultural factors and female entrepreneurship / M. Noguera, C. Álvarez, and D. Urbano // Intern. Entrepreneurship Managem. J. — 2013. — Vol. 9. — P. 183–198. — DOI: 10.1007/s11365-013-0251-x
47. *Sorgner A.* Women20 Study. The Effects of Digitalization on the Gender Equality in the G20 Economies [Electronic resource] / A. Sorgner, E. Bode, and C. Krieger-Boden. — Germany : Kiel Institute for the World Economy, 2017. — URL: <http://www.emsdialogues.org/> (date of the application: 26.04.2024).
48. *Thébaud S.* Business as Plan B: institutional foundations of gender inequality in entrepreneurship across 24 industrialized countries / S. Thébaud. — Adm. Sci. Q. — 2015. — Vol. 60. — P. 671–711. — DOI: 10.1177/0001839215591627
49. *Urbano Pulido D.* Female social entrepreneurship and socio-cultural context: an international analysis / D. Urbano Pulido, E. Ferri Jiménez, and M. Noguera i Noguera // Revis. Estud. Emp. Segunda Época. — 2014. — Vol. 2. — P. 26–40.
50. Gendered cognitions: a socio-cognitive model of how gender affects entrepreneurial preferences / A. M. Wieland, M. Kemmelmeier, V. K. Gupta, and W. McKelvey // Entrepreneurship Reg. Dev. — 2019. — Vol. 31. — P. 178–197. — DOI: 10.1080/08985626.2018.1551787

А. О. Потемкина

соискатель степени кандидата психологических наук
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государствен-
ный университет», преподаватель АНО ВО «Московский
гуманитарно-экономический университет»

К постановке проблемы обретения смысла жизни посредством развития саногенной рефлексии

A. O. Potemkina

Applicant of Psychology Degree Candidate of the Moscow
Pedagogical State University, Lecturer of the Moscow
University for the Humanities and Economics

To Pose the Problem of Finding the Meaning of Life through the Development of Sanogenic Reflection

В статье рассмотрена проблема обретения смысла жизни посредством развития саногенной рефлексии, представлены данные исследования взаимосвязи показателей защитной рефлексии с показателями жизненной осмысленности, уровнем депрессии, показателями самооценки, самоуважения, субъективного счастья студентов художественно-графического факультета МПГУ. Приводится анализ полученных результатов.

Ключевые слова: защитная рефлексия, саногенное мышление, саногенная рефлексия, депрессия, жизненная осмысленность, субъективное счастье, самооценка.

По данным ВОЗ, каждые 40 секунд в мире один человек кончает жизнь самоубийством. Подвержены риску люди, переживающие возрастные и жизненные кризисы, напрямую связанные с потерей смысла жизни [2].

Переживание потери смысла также может запускать психосоматические процессы, приводящие к летальному исходу. К примеру, по предположениям специалистов, изучающих психосоматику, лимфома (рак крови) является результатом внутреннего конфликта обесценивания себя и своей жизни: «Я не интересен, моя жизнь не имеет смысла» [11], а заболевания иммунной системы (Л. Бурбо, Л. Хей и др.) связаны с неприятием себя, своей уникальности, убеждением, что «Я не достоин жить». Такие утверждения не имеют под собой научной основы, но стоит отметить, что многие гипотезы не сразу становились научными теориями, и возможно, здесь тоже имеет место вопрос времени и доказательной базы. Многие практикующие психологи отмечают физическое оздоровление своих смертельно больных клиентов, продление сроков жизни и улучшение ее качества (И. Ялом, Л. Готби, Дж. Бюдженталь).

Само по себе депрессивное состояние, по мнению А. Лэнгле, является состоянием предумирания, когда человек отказывается чувствовать жизнь

[9; 10]. Потом он отказывается физически существовать, прекращая есть и пить. «Умер от тоски» — встречаемое в народном обиходе выражение.

Все вышесказанное говорит о том, что в наше время тема потери смысла жизни весьма распространена и довольно опасна, в чем и заключается актуальность нашего исследования.

Гипотеза исследования. Мы предположили, что существует взаимосвязь между особенностями рефлексии человека (как он склонен интерпретировать происходящие события в его жизни и себя в них), показателем его осмысленности жизни, уровнем депрессии (как отсутствие или наличие смысла жизни) и показателями самооценки, самоуважения и субъективного счастья как основой для формирования жизненных смыслов. Если в его жизненной философии он недоволен собой и несчастен, то это снижает его уровень самооценки, счастья, теряется или не формируется вовсе жизненная осмысленность и возникает депрессия.

Необходим инструмент, с помощью которого люди могли бы предотвратить потерю смысла или понять, что с ними происходит, и вовремя обратиться к специалисту. А в дальнейшем уметь помогать себе самостоятельно.

В качестве фактора, помогающего обрести смысл своего существования, мы рассматриваем саногенную рефлексию. Вслед за Ю. М. Орловым, С. Н. Морозюк, Е. С. Кузнецовой [8; 13; 14; 15; 16] под саногенной рефлексией мы понимаем «умственный процесс (самоанализ), направленный на выявление неконструктивных умственных стратегий и тактик, умственных автоматизмов, приводящих к страданию. В отличие от интроспекции он способствует их изменению, переосмыслению и выбору конструктивных программ поведения, а также выработке новых, саногенных автоматизмов, т. е. развитию саногенного (оздоравливающего) мышления» [15, с. 148].

До настоящего времени саногенная рефлексия не рассматривалась в аспекте осмысленности жизни, в чем заключается научная новизна данного исследования.

Цель исследования: выявить взаимосвязь особенностей рефлексии с уровнем жизненной осмысленности, субъективного счастья, самооценки, самоуважения и депрессии.

Задачи исследования

1. Провести исследование для выявления взаимосвязей между показателями рефлексии, уровнем осмысленности жизни, депрессии, самооценки и самоуважения, субъективного счастья.
2. Определить перспективы развития саногенной рефлексии как фактора обретения смысла жизни.

Для проверки нашего предположения мы использовали методики:

1. «Когнитивно-эмотивный тест» Ю. М. Орлова, С. Н. Морозюк. Выявляет умственные автоматизмы и привычки поведения, выступающие в виде защиты личности от глубоких и длительных негативных переживаний, таких как страх неудачи, обида, чувство вины, стыд и зависть [12, с. 17].

2. Тест «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер. Тест определяет общий показатель осмысленности жизни — насколько человек чувствует и осознает смысл своей жизни, берет за нее ответственность и принимает решения, основываясь на своих ценностях [7, с. 158].

3. Тест «Определение уровня депрессии» В. А. Жмурова. Тест определяет общий уровень депрессии человека [3, с. 206].

4. Тест «Шкала субъективного счастья», разработанный С. Любомирски, Х. Леппер, адаптированный Е. Н. Осиным и Д. А. Леонтьевым, измеряет, насколько сам человек оценивает свое состояние как счастливое и свою жизнь как благополучную [16, с. 124].

5. Тест «Шкала самооценки, самоуважения» М. Розенберга, адаптированный А. А. Золотаровой, определяет, как человек сам оценивает себя по отношению к окружающим, насколько любит, ценит и уважает себя [4, с. 57].

Полученные данные подверглись математической обработке (г-критерий Пирсона).

В качестве респондентов выступили студенты 1-го курса художественно-графического факультета Московского педагогического государственного университета в количестве 34 человек. От каждого респондента получено информационное согласие.

Результаты исследования

Данные нашего исследования представлены в таблице 1.

Данные исследования взаимосвязи особенностей рефлексии с уровнем депрессии подтвердили правомерность выдвинутой нами гипотезы.

Было установлено, что чем больше объем защитной рефлексии от переживания вины, чем больше личность склонна к самобичеванию и ментальной агрессии против себя, чем болезненнее воспринимает рассогласование своих ожиданий с реальностью, тем выше уровень депрессии как защиты от страдания.

Содержание понятия «Осмысленность жизни» А. Лэнгле раскрывает через показатели: самодистанцирование (способность посмотреть на ситуацию со стороны), самотрансценденцию (ощущение и понимание своих ценностей), свободу (способность принимать решения, основываясь на своих ценностях, способность видеть возможности внешнего мира), ответственность (обязательность, уверенность, способность доводить до конца решения и готовность отвечать за них, защищать их) [7].

Таблица 1

**Взаимосвязь защитной рефлексии с показателями депрессии,
жизненной осмысленности, самооценки и самоуважения,
субъективного счастья**

Показатели КЭТ (Орлов Ю. М., Морозюк С. Н.)	Уровень депрессии (Жмуров В. А.)	Шкала экзистенции (Лэнгле А.)	Шкала самооценки (Розенберг М.)	Шкала субъективного счастья (Любомирски С., Лешпер Х.)
Объем защитной рефлексии от страха неудачи	0,06	–0,25	–0,41**	–0,20
Объем защитной рефлексии от чувства вины	0,51*	–0,44**	–0,47**	–0,26
Объем защитной рефлексии от чувства стыда	0,12	–0,38*	–0,54**	–0,23
Объем защитной рефлексии от чувства обиды	–0,02	–0,42*	–0,54**	–0,23
Агрессия против других	0,03	–0,16	–0,45**	–0,17
Агрессия против себя	0,45*	–0,45**	–0,19	0,03
Рационализация обесценивания объекта	–0,04	0,06	0,08	0,17
Рационализация обстоятельствами	–0,43*	–0,44**	–0,12	–0,24
Проекция на других	0,04	–0,47**	–0,24	–0,24
Защита от чувства вины	–0,06	–0,36*	–0,43**	–0,06
Защита от чувства стыда	0,03	0,12	0,03	0,23
Защита от страха неудачи	0,05	0,08	0,02	0,11
Защита от зависти	0,10	–0,22	–0,34*	–0,02
Защита от обиды	–0,05	–0,31	–0,46**	–0,11
Уход от ситуации	–0,38*	–0,39*	–0,44**	–0,22
Самоуничтожение Я	0,03	–0,58**	–0,58**	–0,35*
Возбуждение вины в других	–0,02	–0,12	–0,32*	–0,28
Саногенное мышление	–0,17	–0,04	–0,26	–0,06
Несоответствие поведения других ожиданиям	0,52*	0,13	0,18	0,23
Апеллирующее мышление	0,23	–0,14	–0,26	–0,03

Примечание: статистически значимые связи: ** на уровне $p \leq 0,01$; * на уровне $p \leq 0,05$.

Ощущение смысла жизни многогранно и требует от человека его собственного участия, активной рефлексии и действия, основанного на верном понимании своих ценностей, целей и возможностей.

В таблице 1 представлены данные, свидетельствующие о наличии отрицательной статистически значимой связи защитной рефлексии при переживании чувства вины, обиды, стыда с показателем жизненной осмысленности. То есть чем больше объем защитной рефлексии от переживания чувства вины, обиды, стыда, тем ниже уровень жизненной осмысленности.

Есть основание полагать, что психологические защиты складывались в детстве как реакция на негативные переживания обиды, вины, зависти, стыда, страха неудачи и др. Возможно, были импринтно присвоены некоторые реакции окружающих на негативные факторы среды. Ведь именно в детстве, когда еще недостаточно развито сознание, не обретенны смыслы, они и выполняют свою защитную функцию. Привычные умственные автоматизмы как психологические защиты остаются с человеком на протяжении всей жизни, если не становятся предметом качественной рефлексии.

В свою очередь, отсутствие смысла существования, слабая включенность в собственную жизнь также способствуют отрицательным переживаниям.

Исследование показало, что большинство видов защитной рефлексии от негативных переживаний (страх неудачи, вина, стыд, обида) снижают уровень самооценки.

Это говорит о том, что уровень самооценки больше подвержен ментальному, поведенческому воздействию, и он в свою очередь влияет на уровень субъективного счастья человека, а не наоборот. В ситуации самоуничтожения «Я» нелюбовь и неуважение к себе проявляется в поведении — человек, считая себя недостойным счастья, лишает себя в жизни каких-либо возможностей для самореализации.

В связи с полученными данными мы считаем перспективными исследования, направленные на выявление возможностей саногенной рефлексии как фактора обретения смысла жизни и субъективного счастья.

Саногенная рефлексия помогает безопасно проанализировать события прошлого, понять смысл происшедшего. С помощью технологии развития саногенной (здоровой, оздоравливающей) рефлексии, мы можем сделать опыт прошлого твердым фундаментом для настоящего, чтобы идти по нему с уверенностью в будущее.

Технология развития саногенной рефлексии и саногенного мышления подразумевает самостоятельную работу личности над собой, своими чувствами и мыслями. Человек, овладевший саногенной рефлексией,

способен помогать себе в дальнейшем. Стойкость результатов технологии показана в многочисленных исследованиях (Орлов М. Ю., Морозюк С. Н., Марчукова С. Ф., Смолева Т. О., Кананчук Л. А., Павлюченкова Н. В., Рудаков А. Л., Крайнова Ю. Н., Кузнецова Е. С. и другие представители школы саногенного мышления) [1; 5; 6; 8; 12; 13; 14; 15; 17; 18].

Поскольку саногенная рефлексия не рассматривалась в контексте обретения смысла жизни, данная гипотеза нуждается в экспериментальной проверке на репрезентативной выборке.

Выводы

Достигнута цель исследования: выявлена взаимосвязь особенностей рефлексии с уровнем жизненной осмысленности, субъективного счастья, самооценки, самоуважения и депрессии.

Выполнены задачи исследования.

1. Проведено исследование для выявления взаимосвязей между показателями рефлексии, уровнем осмысленности жизни, депрессии, самооценки и самоуважения, субъективного счастья.

2. Определены перспективы развития саногенной рефлексии как фактора обретения смысла жизни.

На основе результатов исследования мы не только подтвердили гипотезу о наличии взаимосвязи между особенностями рефлексии человека, показателем его осмысленности жизни, уровнем депрессии, показателями самооценки, самоуважения и субъективного счастья, но и пришли к заключению, что от качества рефлексии зависит самооценка, ощущение субъективного счастья и смысла жизни.

The author of the article considers the problem of gaining the meaning of life through the development of sanogenic reflection, presents research data on the relationship of indicators of protective reflection with indicators of life meaningfulness, the level of depression, indicators of self-esteem, self-esteem, subjective happiness of students of the Art and Graphic Faculty of Moscow State University. The analysis of the obtained results is given.

Keywords: defensive reflection, sanogenic thinking, sanogenic reflection, depression, life meaningfulness, subjective happiness, self-esteem.

Список литературы

1. Адамян Л. И. Саногенная рефлексия как фактор психологической устойчивости личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. И. Адамян. — Москва, 2012. — 172 с.

Adamyan L. I. Sanogennaya refleksiya kak faktor psikhologicheskoi ustoichivosti lichnosti: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01 / L. I. Adamyan. — Moskva, 2012. — 172 s.

2. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]: сайт. — URL: <https://www.who.int/ru> (дата обращения: 28.02.2024).

Vsemirnaya organizatsiya zdravookhraneniya [Elektronnyi resurs]: sait. — URL: <https://www.who.int/ru> (data obrashcheniya: 28.02.2024).

3. Жмуров В. А. Психопатология: ч. 2 / В. А. Жмуров. — Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1986. — 217 с.

Zhmurov V. A. Psikhopatologiya : ch. 2 / V. A. Zhmurov. — Irkutsk : Izd-vo Irkutskogo universiteta, 1986. — 217 s.

4. Золотарева А. А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга / А. А. Золотарева // Вестник Омского университета. Серия: Психология. — 2020. — № 2. — С. 52–57.

Zolotareva A. A. Validnost' i nadezhnost' russkoyazychnoi versii shkaly samo-otsenki M. Rozenberga / A. A. Zolotareva // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. — 2020. — № 2. — S. 52–57.

5. Кананчук Л. А. Саногенная рефлексия как фактор адаптации студентов в полиэтнической среде вуза : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. А. Кананчук. — Москва, 2010. — 174 с.

Kananchuk L. A. Sanogennaya refleksiya kak faktor adaptatsii studentov v polietnicheskoi srede vuza : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01 / L. A. Kananchuk. — Moskva, 2010. — 174 s.

6. Крайнова Ю. Н. Саногенная рефлексия в структуре эмоциональной компетентности будущих педагогов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю. Н. Крайнова. — Москва, 2010. — 166 с.

Krainova Yu. N. Sanogennaya refleksiya v strukture emotsional'noi kompetentnosti budushchikh pedagogov : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07 / Yu. N. Krainova. — Moskva, 2010. — 166 s.

7. Кривцова С. В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер / С. В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ : бюллетень. — 2009. — № 1. — С. 141–170.

Krivtsova S. V. Shkala ekzistentsii (Existenzskala) A. Lengle i K. Orgler / S. V. Krivtsova, A. Lengle, K. Orgler // Ekzistentsial'nyi analiz : byulleten'. — 2009. — № 1. — S. 141–170.

8. Кузнецова Е. С. Рефлексивные портреты матерей с различными стилями родительского отношения к ребенку : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. С. Кузнецова. — Москва, 2020. — 254 с.

Kuznetsova E. S. Refleksivnye portrety materei s razlichnymi stilyami roditel'skogo otnosheniya k rebenku : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07 / E. S. Kuznetsova. — Moskva, 2020. — 254 s.

9. Лэнгле А. Дотянуться до жизни. Экзистенциальный анализ депрессии / А. Лэнгле. — Москва : Генезис, 2010. — 110 с.

Lengle A. Dotyanut'sya do zhizni. Ekzistentsial'nyi analiz depressii / A. Lengle. — Moskva : Genезis, 2010. — 110 s.

10. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Логотерапия как средство оказания помощи в жизни / А. Лэнгле. — Москва : Генезис, 2014. — 120 с.

Lengle A. Zhizn', napolnennaya smyslom. Logoterapiya kak sredstvo okazaniya pomoshchi v zhizni / A. Lengle. — Moskva : Genезis, 2014. — 120 s.

11. Марголин К. НГМ. 5 биологических законов [Электронный ресурс] / К. Марголин. — URL: www.LearningGNM.com (дата обращения: 28.02.2024).

Margolin K. NGM. 5 biologicheskikh zakonov [Elektronnyi resurs] / K. Margolin. — URL: www.LearningGNM.com (data obrashcheniya: 28.02.2024).

12. Морозюк С. Н. 10 шагов исцеления от обиды. Практикум по саногенному мышлению / С. Н. Морозюк. — Москва : Прометей, 2013. — 133 с.

Morozuk S. N. 10 shagov istseleniya ot obidy. Praktikum po sanogennomu myshleniyu / S. N. Morozuk. — Moskva : Prometei, 2013. — 133 s.

13. Морозюк С. Н. Алгоритмы консультативной работы с матерями с различными стилями родительского отношения к ребенку : учеб. пособие / С. Н. Морозюк, С. Н. Кузнецова. — Москва : МГЭУ, 2023. — 224 с.

Morozyuk S. N. Algoritmy konsul'tativnoi raboty s materyami s razlichnymi stilyami roditel'skogo otnosheniya k rebenku : ucheb. posobie / S. N. Morozyuk, S. N. Kuznetsova. — Moskva : MGEU, 2023. — 224 s.

14. *Морозюк С. Н.* Саногенная рефлексия как фактор оптимизации акцентуаций характера и повышения эффективности учебной деятельности : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / С. Н. Морозюк. — Москва, 2001. — 382 с.

Morozyuk S. N. Sanogennaya refleksiya kak faktor optimizatsii aktsentuatsii kharaktera i povysheniya effektivnosti uchebnoi deyatel'nosti : dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.07 / S. N. Morozyuk. — Moskva, 2001. — 382 s.

15. *Орлов Ю. М.* Саногенное мышление / Ю. М. Орлов. — Москва : Слайдинг, 2006. — 96 с.

Orlov Yu. M. Sanogennoe myshlenie / Yu. M. Orlov. — Moskva : Slaiding, 2006. — 96 s.

16. *Осин Е. Н.* Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. — 2020. — № 1. — С. 117–142.

Osin E. N. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyi analiz / E. N. Osin, D. A. Leont'ev // Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny. — 2020. — № 1. — S. 117–142.

17. *Павлюченкова Н. В.* Саногенная рефлексия как фактор развития эмоциональной компетентности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. В. Павлюченкова. — Москва, 2008. — 163 с.

Pavlyuchenkova N. V. Sanogennaya refleksiya kak faktor razvitiya emotsional'noi kompetentnosti : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01 / N. V. Pavlyuchenkova. — Moskva, 2008. — 163 s.

18. *Рудаков А. Л.* Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости личности: на примере спортсменов по вольной борьбе : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А. Л. Рудаков. — Москва, 2009. — 219 с.

Rudakov A. L. Sanogennaya refleksiya kak faktor stressoustoichivosti lichnosti: na primere sportsmenov po vol'noi bor'be : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01 / A. L. Rudakov. — Moskva, 2009. — 219 s.

19. *Lyubomirsky S. A.* measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation / S. Lyubomirsky, H. S. Lepper // Social Indicators Research. — 1999. — Vol. 46, No. 2. — P. 150–155.

А. Е. Хрони

учитель-логопед МОБУ «Средняя общеобразовательная школа “Бугровский центр образования № 3”». ORCID: 0000-0001-8430-3989

Е. А. Хрони

аспирант кафедры психологии АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», главный специалист отдела протокола Комитета информационно-аналитического обеспечения и протокола Губернатора Ленинградской области

Рефлексия готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии

А. Ye. Khroni

Teacher-speech Therapist of the Municipal Educational Budgetary Institution “Secondary School “Bugrovsky Education Center No. 3”. ORCID: 0000-0001-8430-3989

Ye. A. Khroni

Postgraduate Student, Department of Psychology of the Moscow Humanitarian Economic University, Chief Specialist of the Protocol Department of the Committee for Information and Analytical Support and Protocol of the Governor of the Leningrad Region

Reflection of the Readiness of Future Teachers to Work in the Conditions of Educational Inclusion

В статье представлена образовательная среда современного педагогического университета как ресурс осознания студентами необходимости овладеть определенными компетенциями, которые составляют готовность будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Представлен краткий анализ отдельных научных позиций в области исследования образовательной среды и параметров готовности педагога к работе в этой среде.

Ключевые слова: образовательная среда вуза, будущие педагоги, рефлексия, готовность к инклюзивному образованию.

Введение в проблему. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии является одной из актуальных проблем высшего образования в России. Стратегическим направлением в реализации поставленной задачи является формирование их профессиональной готовности к инклюзии в условиях образовательной среды вуза.

Цель и методы исследования. Цель исследования состояла в определении и систематизации понятия «образовательная среда» как фактора формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях

инклюзивного образования. Методы исследования — анализ и синтез научных исследований по проблеме формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзии и роли образовательной среды в становлении педагога инклюзивного образования.

Результаты теоретического исследования. Семантика многомерно-го понятия «образовательная среда» состоит в раскрытии всего спектра необходимых и достаточных условий, позволяющих создать оптимальность получения образования [13; 19]. При этом учеными авторитетно заявляется взаимовлияние и взаимоизменение образовательной среды и обучающихся независимо от уровня образования. Дополнительно отметим, что для образовательной среды также характерно взаимодействие различных образовательных систем и их отдельных элементов, самого учебного материала и участников образовательного процесса, реализуемого в определенный момент времени [8, с. 91].

Трактовки понятия «образовательная среда» чрезвычайно разнообразны и отражают многообразие авторских подходов: социокультурное пространство или его часть, задающие рамки процессу развития личности обучающегося [11, с. 545; 13]; фактор одновременно реализуемых процессов (образования и развития личности), средство и условие социализации личности, ее воспитания и жизнедеятельности учебно-воспитательного процесса [9]; сопоставление и тесное взаимодействие личностных процессов развития и условий внешнего воздействия, обеспечивающих устойчивую положительную динамику развития и профессионального становления [2; 3; 14]; совокупность упорядоченных компонентов, взаимопроникновение и взаимозависимость которых обеспечивает образовательной организации готовность максимально полно реализовывать условия потенциала среды с целью воздействия и развития личности всех участников образовательного процесса (не только обучающихся) [5, с. 77; 21]; определённый событийный ряд, обеспечивающий средства для запуска профессионального становления и развития [1, с. 47]; зона взаимодействия / совокупность как негативных, так и позитивных воздействий на личность обучающегося [6, с. 39; 15].

Краткий анализ авторских интерпретаций исследуемого термина показывает категоричное отсутствие единообразия и однозначности, столкновение научных позиций и продолжение научных споров по проблеме исследования [10].

Феномен образовательной среды современного вуза раскрывается через соединение как случайно возникающих, так и специально организованных факторов (информационных, пространственно-временных, социально-культурных, деятельностных и др.), являющихся по сути условиями взаимодействия личности обучающегося и образовательной

среды вуза [18; 20;]; как спектр условий для эффективного включения в процесс профессиональной подготовки во всех ее вариантах и проявлениях [10; 12]; возможность превращения значимого для студента социокультурного содержания в содержание профессиональной подготовки (В. И. Слободчиков) [10].

Ставшая необходимостью инклюзивность образовательной среды современного вуза характеризуется полисубъективностью, изменяет профессиональные установки будущего педагога, ориентирует его на готовность «сегодня» к работе с обучающимися различных нозологических групп уже «завтра».

По мнению ученых, готовность следует рассматривать как образовательный эффект, получаемый в процессе профессиональной подготовки будущего педагога, и этот эффект, как отмечают исследователи, зависит именно от условий, в которых проходит образовательный процесс, т. е. от организации образовательной среды, в которой находится студент. Готовность будущего студента к профессиональной деятельности в условиях инклюзии в полной мере зависит от условий его профессионального становления, отвечающих ценностям инклюзии (С. В. Алехина, Е. В. Самсонова) [6; 9]. «Удельный вес» того или иного компонента готовности определяется характером профессиональной ситуации, вариативности предложенных путей её решения, степенью её сложности и возможными видами поддержки студента при решении данной ситуации (В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева) [11]. Профессионально-педагогическая деятельность педагога инклюзивного образования требует высокого уровня понимания и принятия ценностей инклюзии, которые лежат в основе создания условий для достижения результата образовательного процесса: от вариативности и доступности образования до поддержки ученика и обеспечения его участия в жизни коллектива и в образовательном процессе. Таким образом, деятельность педагога в инклюзии становится эффективной только при условии ее осознания, осмысления ее ценностей, овладения системой понятий и сформированности профессиональных и социально-личностных компетенций (А. Ю. Шеманов, Ю. А. Быстрова, И. Н. Симаева и др.) [2; 3; 4; 6; 7; 9; 16].

Для подготовки будущих педагогов к инклюзии образовательная среда университета позволяет успешно реализовать определенные принципы организации профессиональной подготовки, необходимые и достаточные организационно-педагогические условия, расширенный спектр форм организации учебного процесса, оперативный мониторинг качества осуществляемого процесса [1; 12; 17].

Кратко остановимся на принципах организации учебного процесса, ориентированного на формирование рефлексии при собственной оценке готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзии. Они диф-

ференцированы нами на две группы: принципы организации учебного процесса и принципы отбора содержания подготовки. Рассмотрим организационно-педагогические условия подготовки будущих педагогов к инклюзии с позиции их необходимости и достаточности: учебно-методические, информационно-справочные, ресурсы университетского технопарка, научно-методическое сопровождение, обновление содержания рабочей программной дисциплины «Обучение лиц с ОВЗ», внедрение производственной [технологической инклюзивной] практики [6; 10; 17;22].

Перечислим спектр форм организации профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии в условиях образовательной среды университета: деятельностные пробы; открытые инклюзивные уроки; педагогическая мастерская; сетевое образовательное взаимодействие студентов; исследовательские инициативные проекты; исследовательская работа студентов; авторские образовательные программы и др. [3; 6; 7; 9].

Как показал опрос студентов педагогических специальностей, проведенный отечественными учеными, наиболее важны следующие виды профессиональной деятельности, которыми, по мнению будущих педагогов, должен овладеть студент в процессе обучения для успешной профессиональной деятельности: организационно-управленческая, педагогическая, методическая, проектная, культурно-просветительская и деятельность, направленная на сопровождение [7; 9].

Обсуждение результатов. Подобные исследования проводились совместно российскими и белорусскими учеными. Авторы выделяют следующие компоненты готовности педагога, которые должны быть сформированы образовательной средой вуза:

- среда должна сформировать понимание условий и содержания инклюзивных процессов в системе общего дошкольного, начального, общего и среднего профессионального образования (В. В. Хитрюк) [11];
- обеспечить принятие будущими педагогами ценностей инклюзивного образования как основы инклюзивной педагогической культуры (Е. В. Самсонова) [9];
- среда должна развивать принятие индивидуальности каждого участника образовательного процесса, толерантное отношение к интересам и потребностям всех без исключения, обеспечивая участие с учетом особых образовательных потребностей (А. Ю. Шеманов) [7];
- среда призвана сформировать инклюзивное мышление — субъективную готовность педагога на основе его психологического принятия инклюзивной профессиональной деятельности и объективную готовность — владение педагогическим инструментарием, необходимым для оказания поддержки и обеспечения доступности ученику в овладении знаниями (С. В. Алехина) [7; 9];

- сформировать компетенции, позволяющие эффективно организовывать и реализовывать инклюзивные практики в рамках образовательного процесса в инклюзивной образовательной среде (Е. Н. Кутепова) [7; 9];
- сформировать компетенции, необходимые для решения задач интеграции в социум и в условия дальнейшей профессиональной или учебной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями, для организации группового взаимодействия участников образовательного процесса, организации совместной деятельности, конструктивного сотрудничества, коммуникации всех детей, создания оптимальных условий для развития личности каждого ребенка (Т. Н. Щербакова) [12].

Образовательная среда современного вуза, по мнению ученых, призвана не только сформировать данные компетенции у студентов, но и осуществить оперативный мониторинг качества осуществляемого процесса подготовки педагогов для работы в инклюзивной образовательной среде и её создание с командой единомышленников педагогического коллектива школы [5; 8; 23].

Выводы

Осуществленный анализ научно-методической литературы по указанной проблематике позволил нам сузить указанное проблемное поле до формирования готовности будущих педагогов к инклюзии в условиях образовательной среды вуза. Одновременно она позволяет решать задачу приобретения опыта будущей профессиональной деятельности в области инклюзивного образования.

The article presents the educational environment of a modern pedagogical university as a resource for students to realize the need to master certain competencies that make up the readiness of a future teacher for professional activities in an inclusive environment. A brief analysis of individual scientific positions in the field of studying the educational environment and the parameters of the teacher's readiness to work in this environment is presented.

Keywords: educational environment of the university, future teachers, reflection, readiness for inclusive education.

Список литературы

1. *Артюхина А. И.* Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : дис. ... докт. пед. наук / А. И. Артюхина. — Волгоград, 2007. — 389 с.
Artyukhina A. I. Obrazovatel'naya sreda vysshego uchebnogo zavedeniya kak pedagogicheskii fenomen : dis. ... dokt. ped. nauk / A. I. Artyukhina. — Volgograd, 2007. — 389 s.
2. *Быстрова Ю. А.* К истории развития специального образования и современные проблемы инклюзии в России / Ю. А. Быстрова, С. Н. Савинков // Гаудеамус : психолого-педагогический журнал. — 2023. — Т. 22, № 2. — С. 125–136. — DOI: 10.20310/1810-231X-2023-22-2-125-136
Bystrova Yu. A. K istorii razvitiya spetsial'nogo obrazovaniya i sovremennyye problemy inkluzii v Rossii / Yu. A. Bystrova, S. N. Savinkov // Gaudeamus : psikhologo-

pedagogicheskii zhurnal. — 2023. — Т. 22, № 2. — С. 125–136. — DOI: 10.20310/1810-231X-2023-22-2-125-136

3. Быстрова Ю. А. Ресурсы формирования психологической готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде / Ю. А. Быстрова // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : матер. I Междунар. науч.-практ. конф. (Донецк, 24 июня 2022 г.). — Т. 1. — Донецк : Донецкий национальный университет, 2022. — С. 93–98.

Bystrova Yu. A. Resursy formirovaniya psikhologicheskoi gotovnosti pedagogov k rabote v inkluzivnoi obrazovatel'noi srede / Yu. A. Bystrova // Sovremennyy uchitel': professional'naya kompetentnost' i sotsial'naya znachimost' : mater. I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Donetsk, 24 iyunya 2022 g.). — Т. 1. — Donetsk : Donetskii natsional'nyi universitet, 2022. — С. 93–98.

4. Быстрова Ю. А. Эмоциональная компетентность аспиранта как начинающего преподавателя электронной информационно-образовательной среды университета / Ю. А. Быстрова // Человеческий капитал. — 2021. — Т. 2, № 12 (156). — С. 176–183. — DOI: 10.25629/HC.2021.12.61

Bystrova Yu. A. Emotsional'naya kompetentnost' aspiranta kak nachinayushchego prepodavatelaya elektronnoi informatsionno-obrazovatel'noi sredy universiteta / Yu. A. Bystrova // Chelovecheskii kapital. — 2021. — Т. 2, № 12 (156). — С. 176–183. — DOI: 10.25629/HC.2021.12.61

5. Дерябо С. Д. Образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития учителей физической культуры / С. Д. Дерябо, В. П. Якимевич // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2011. — № 5 (75). — С. 14–43.

Deryabo S. D. Obrazovatel'naya sreda vuza kak faktor lichnostno-professional'nogo razvitiya uchitelei fizicheskoi kul'tury / S. D. Deryabo, V. P. Yakimevich // Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. — 2011. — № 5 (75). — С. 14–43.

6. Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, А. Ю. Шеманов, Л. М. Прокопьева // Психолого-педагогические исследования. — 2023. — Т. 15, № 4. — С. 43–61. — DOI: 10.17759/psyedu.2023150403. — EDN: OGEFJO

Issledovanie sub'ektivnoi otsenki gotovnosti i sposobnosti studentov i rabotayushchikh t'yutorov k t'yutorskomu soprovozhdeniyu v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya / E. V. Samsonova, Yu. A. Bystrova, A. Yu. Shemanov, L. M. Prokop'eva // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2023. — Т. 15, № 4. — С. 43–61. — DOI: 10.17759/psyedu.2023150403. — EDN: OGEFJO

7. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, А. Ю. Шеманов, Е. Н. Кутепова // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — Т. 14, № 2. — С. 84–99. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140206. — EDN: PSBHVU

Kompetentsii t'yutora v inkluzivnom obrazovanii: spetsifika programm professional'noi podgotovki / E. V. Samsonova, Yu. A. Bystrova, A. Yu. Shemanov, E. N. Kute-pova // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2022. — Т. 14, № 2. — С. 84–99. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140206. — EDN: PSBHVU

8. Крылова Н. Б. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Н. Б. Крылова. — Москва : ИПИ РАО, 1995. — С. 91.

Krylova N. B. Novye tsennosti obrazovaniya: tezaurus dlya uchitelei i shkol'nykh psikhologov / N. B. Krylova. — Moskva : IPI RAO, 1995. — С. 91.

9. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование / А. Ю. Шеманов, Е. В. Сам-

сонова, Ю. А. Быстрова, Е. Н. Кутепова // Клиническая и специальная психология. — 2022. — Т. 11, № 4. — С. 233–263. — DOI: 10.17759/cpse.2022110410

Podkhod k otsenke osobennostei professional'noi kompetentnosti t'yutora v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: pilotnoe issledovanie / A. Yu. Shemanov, E. V. Samsonova, Yu. A. Bystrova, E. N. Kutepova // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. — 2022. — Т. 11, № 4. — С. 233–263. — DOI: 10.17759/cpse.2022110410

10. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков. — Москва : Экспосентр РОСС, 2000. — 230 с.

Slobodchikov V. I. O ponyatii obrazovatel'noi sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya / V. I. Slobodchikov. — Moskva : Ekopsitsentr ROSS, 2000. — 230 s.

11. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В. В. Хитрюк // Вестник БГПУ. — 2012. — № 1-1. — С. 80–84.

Khitryuk V. V. Inklyuzivnaya gotovnost' kak etap formirovaniya inklyuzivnoi kul'tury pedagoga: strukturno-urovnevyy analiz / V. V. Khitryuk // Vestnik BGPU. — 2012. — № 1-1. — С. 80–84.

12. Щербакова Т. Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений / Т. Н. Щербакова // Молодой ученый. — 2012. — № 5. — С. 545–548.

Shcherbakova T. N. K voprosu o strukture obrazovatel'noi sredy uchebnykh uchrezhdenii / T. N. Shcherbakova // Molodoi uchenyi. — 2012. — № 5. — С. 545–548.

13. Якимович В. П. Образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития учителей физической культуры / В. П. Якимович // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2011. — № 5 (75). — С. 140–143.

Yakimovich V. P. Obrazovatel'naya sreda vuza kak faktor lichnostno-professional'nogo razvitiya uchitelei fizicheskoi kul'tury / V. P. Yakimovich // Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. — 2011. — № 5 (75). — С. 140–143.

14. Ajzen I. Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned Behavior / I. Ajzen // Journal of Applied Social Psychology. — 2002. — Vol. 32, No. 4. — P. 665–683.

15. Bandura A. Self-Efficacy: the Exercise of Control / A. Bandura. — New York : W.H. Freeman and Company, 1997.

16. Bystrova Yu. Social and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Conditions of General Secondary Educational Establishments / Yu. Bystrova, V. Kovalenko, O. Kazachiner // Journal for Educators, Teachers and Trainers. — 2021. — Vol. 12, No. 3. — P. 101–114. — DOI: 10.47750/jett.2021.12.03.010

17. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities / G. Hornby // British Journal of Special Education. — 2015. — Vol. 42, No. 3. — P. 234–256.

18. Imagining and Reimagining the Future of Special and Inclusive Education / J. M. Kauffman, D. Anastasiou, G. Hornby [et al.] // Education Sciences. — 2022. — Vol. 12. — P. 903. — DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12120903>

19. Romano A. La valutazione dei learning outcomes e delle competenze core degli insegnanti di sostegno. Uno studio pilota [The Assessment of Learning Outcomes and Core Competencies of Inclusive Education Teachers. A Pilot Study] / A. Romano, M. Rullo, R. Petruccioli // Form@re — Open Journal per la formazione in rete. — 2021. — Vol. 21, No. 1. — P. 188–203. — DOI: 10.13128/form-10451. — In Italian.

20. Teachers' Perceptions of Their Work with Teacher Assistants: A Systematic Literature Review / C. Jackson, U. Sharma, D. Odier-Guedj, J. Deppeler // Australian Journal of Teacher Education. — 2021. — Vol. 46, No. 11. — DOI: 10.14221/ajte.2021v46n11.5

21. The impact of article 24 of the CRPD on special and inclusive education in Germany, Portugal, the Russian Federation, and the Netherlands. Chapter 11 / D. Anastasiou, M. Felder,

L. A. De Miranda Correia [et al.] // On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives. Vol. I. Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education / J. M. Kauffman (ed.) ; Series edited by Philip Garner. — London ; New York : Routledge, 2020. — P. 216–248.

22. The Self-Efficacy of Learning and Support Assistants in the Austrian Inclusive Education Context / C. Breyer, K. Wilfling, C. Leitenbauer and B. Gasteiger-Klicpera // European Journal of Special Needs Education. — 2020. — Vol. 35, No. 4. — P. 451–465. — DOI: 10.1080/08856257.2019.1706255

23. Werner S. Can Self-Efficacy Mediate Between Knowledge of Policy, School Support and Teacher Attitudes Towards Inclusive Education? / S. Werner et al. // PLoS ONE. — 2021. — Vol. 16, No. 9. — P. e0257657. — DOI: 10.13128/form-10451doi.org/10.1371/journal.pone.0257657

УДК 159.98

DOI: 10.51944/20738544_2024_2_306

EDN: HRULWW

Н. И. Ярославцева

аспирант кафедры общей психологии ОЧУ ВО
«Московский инновационный университет». ORCID:
0009-0008-1163-630X

Роль рефлексии как интегративной психотехнологии в период отцовства и её влияние на формирование зрелой личности мужчины

N. I. Yaroslavtseva

Postgraduate Student of the Department of General
Psychology of the Moscow Innovation University.
ORCID: 0009-0008-1163-630X

The Role of Reflection as an Integrative Psychotechnology during Fatherhood and Its Influence on the Formation of a Mature Male Personality

В статье приводится анализ влияния рефлексии и самопознания для формирования зрелой личности мужчины в период отцовства, подчёркивая качественное взаимодействие осознанного осмысления своих действий и отцовской роли. Статья посвящена комплексному исследованию трансформации личности мужчины и возможностей, открывающихся в процессе проживания своей уязвимости и трудных эмоций. При всей важности процесса рефлексии автором предложена и обоснована необходимость поддерживать баланс между саморефлексией и действием. Такой взгляд будет интересен научным экспертам и практикам в сфере психологии, социологии и философии.

Ключевые слова: отцовство, зрелость личности, саморазвитие, рефлексия, уязвимость личности, трансформация личности, трудные переживания, становление отцовства, самоидентификация мужчины, развитие рефлексии.

Проблема отцовства определена усложнением нынешних социальных обстоятельств, обострением противоречивости семейных взаимоотношений как важнейшей части общества.

Кризис социального института брака и семьи в современных обществах считается общепринятым феноменом. Становится наиболее явным, что статусы и роли матери и отца значительно модифицировались под воздействием нынешних социально-экономических и социокультурных условий [12].

Безусловно, данные общественные тенденции усилили потребность в пересмотре текущего сущностного содержания феномена отцовства и, в частности, взаимозависимого влияния процесса становления отцовства на зрелость личности мужчины-отца. Таким образом, целью научной работы было выбрано исследование влияния отцовства на зрелость личности мужчины в современной мегаполисной семье.

Исходя из цели исследования, сформулирована основная гипотеза, заключающаяся в следующих допущениях: во-первых, эффективное становление отцовства тесно связано с комплексным опытом, в том числе трансперсональным, насыщено новыми положительными и трудными, подавляемыми, но необходимыми психологическими переживаниями, что положительно влияет на повышение степени зрелости личности мужчины; во-вторых, степень зрелости мужчины существенно увеличивает качественную реализацию отцовства.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы в работе поставлены следующие задачи.

1. Исследовать теоретическую модель формирования отцовства в современной мегаполисной семье и выявить критерии зрелости личности мужчины-отца.

2. Создать авторскую методику исследования процесса формирования отцовства, обладающую возможностью одновременно проводить диагностику и стимулировать к самоанализу и саногенной рефлексии, и апробировать ее на мужчинах-отцах: действующих и потенциальных.

3. Изучить сходства и различия формирования отцовства в зависимости от степени зрелости личности и по результату сформировать рекомендации к программам семейного консультирования и курсов по семейной психологии.

Актуальность исследования формирования отцовства в современной мегаполисной семье

Для нашей страны данная тема является особенно актуальной в силу исторических причин, но продолжает оставаться практически не изученной. У современных исследователей нет чёткого понимания, на каких факторах, критериях и детерминантах строится представление о собственном отцовстве у мужчин. В значительной мере присутствуют поверхностные, эвристические исследования даже объективных факто-

ров, таких как образ собственного отца, уже приобретённый ранее опыт собственного отцовства, а сугубо внутренние и субъективные аспекты влияния, в частности позитивная и негативная оценка роли собственного отца, степень копирования паттернов его поведения мужчиной, влияние общественного стереотипа мужественности, семейные и личностные ценности мужчины не исследованы вовсе [18].

Актуальность внимания к проблеме отцовства подтверждает и переименование Комитета Государственной Думы по вопросам семьи, женщин и детей в Комитет по защите семьи, вопросам отцовства, материнства и детства [6].

Прискорбно сознавать, что в сознании как западного, так и восточного общества прочно закрепляется образ «слабого современного отца», неадекватного и некомпетентного. При всём при том в западной психологической науке, ещё с восьмидесятых годов XX века, вводится понятие «новый отец» [20] — отец, признающий ценность отцовства, принимающий активное участие в развитии своего ребёнка.

Более того, повсеместное возрастание потребности в качественно новом развитии и использовании потенциала личности человека в различных сторонах действительности [2] — не будет в полной мере удовлетворено при нереализованном отцовстве, как факторе недостаточной зрелости и самоактуализации личности мужчины.

Отцовство как необходимый этап зрелости личности мужчины

«Отец — это важный этап в зрелости мужчины. Всякий, кто не прошёл через него, останется незавершённым человеком».

Открывая проблематику статьи цитатой Карла Юнга [17], хочется подчеркнуть актуальность современных исследований формирования отцовства и его влияния на развитие личности мужчины.

«Фигура отца — это не легкодоступный или уже готовый образ. Тот, кто хочет иметь его, должен его искать; и тот, кто хочет быть им, должен заняться исследованиями», — заявляет Луиджи Зойя [7].

Д. С. Акивис [1] подтверждает, что мужские черты личности, такие как душевная сила, потребность и способность защищать, принимать на себя ответственность, полностью созревают только в контакте с ребёнком.

Мужчина получает шанс на самореализацию и социализацию именно после рождения своего ребёнка и в процессе выстраивания отношений с ним [2]. Недаром во многих древних культурах мужчина до рождения своего первого ребенка считался отроком, то есть психологически незрелым членом общества. У мужчины появляется «продолжение»,

«ученик» в образе своего ребёнка, который позволяет усилить собственную значимость мужчины.

Отцовство является социально значимым понятием в любой общественной системе и сфере общества; выделяются социальный статус и роль отца, социальные и гендерные стереотипы, диктующие определённые правила реализации отцовства в обществе. Крайне важно, насколько данный феномен принят самим мужчиной и отвечает его самосознанию, Я-концепции, поддерживает высокий уровень удовлетворённости жизнью и своей самооценки.

Станислав Гроф рассматривает феномен отцовства и его влияние на человеческую психику как часть более широкого контекста трансперсональной психологии и исследует его влияние на развитие личности и духовный рост [5].

В своих работах по интегральной теории Кен Уилбер затрагивает тему отцовства в контексте эволюции сознания и духовного развития и его роли в процессе становления зрелого и осознанного индивида. «Для мужчины одним из важнейших моментов развития личности является переход от самостоятельности к своей собственной, личной семье, осознание ответственности за свою жену и своих детей, и принятие этих обязанностей как своеобразный жизненный экзамен на зрелость» [15].

Эрих Фромм также обращается к важности отцовства как этапа зрелости личности для самого мужчины. «Отцовство настоящего мужчины, в конце концов, не только служит важным условием для продолжения рода. Отцовство приносит новые возможности для индивидуального роста, новые вызовы для переработки и решения проблем. В идеале, стать отцом значит стать взрослым, в полном смысле этого слова, иначе говоря, это означает принять на себя ответственность за свою судьбу и судьбу других» [16].

Традиционным фокусом для самоактуализации личности мужчины зачастую была его профессиональная сфера, при всём при том полная реализация и формирование зрелости мужчины возможны лишь при сбалансированном сочетании его профессиональных достижений и состоятельности как мужа и отца. Многократно замечена однозначная корреляция собственного отцовства мужчины с его самооценкой и самореализацией, выявлено положительное влияние отцовской любви на формирование качества ответственности [3].

В связи с существующим противоречием между потребностью в изучении влияния отношения отца к ребёнку и отцовства на развитие личности мужчины и недостаточной степенью практической разработанности наше исследование является своевременным и значимым, по-

зволяющим уточнить многие теоретически обозначенные З. Фрейдом, К. Г. Юнгом, Ш. Бартом, З. Матейчиком, при этом совсем не очевидные аспекты влияния отцовства [18].

Таким образом, наша научная работа призвана актуализировать необходимость создания в общественном сознании представления о незаменимости роли отца, важности отцовства для развития и самореализации самого мужчины, которое может быть обеспечено только современными научно обоснованными исследованиями формирования отцовства как фактора психологической зрелости личности мужчины.

Рефлексия — интегративная психотехнология, доступная современной личности

В области исследований по рефлексии одним из первых внёс свой вклад Дональд Шон, ученый и практик, известный своими концепциями «рефлексивного практика» и «рефлексивного обучения». Один из главных принципов теории Шона — мышление должно быть рефлексивным. «Рефлексия — это познание, которое имеет свой собственный объект» [21]. Действительно, поняв себя как объект и осознав свои возможности, есть шанс научиться понимать и принимать способ мышления других людей. Полностью раскрыть свой потенциал, умственный, материальный, физический, трансперсональный, помогает высокий уровень осознанности. Шон утверждал, что высокому уровню осознанности и раскрытия собственного потенциала эффективно способствует рефлексия, позволяя смотреть на вещи и ситуации с нестандартной стороны и видеть под другим углом, что привычным образом осуществить невозможно.

Рефлексия представляет собой процесс самоанализа, в ходе которого индивид принимает свои мысли, чувства и действия. Тем не менее в определенных контекстах рефлексия может привести к трансперсональным переживаниям или более глубокому осознанию себя и мира, выходящим за рамки обычного «Я». В некоторых случаях рефлексия как интегративная психотехнология может служить путем к трансперсональному опыту, расширяющему понимание отцовства за пределы индивидуальных идентификаций и переживаний, включая влияние духовных, мистических или трансцендентальных аспектов на процесс становления новой социальной и личностной роли — быть отцом. Данный процесс может подразумевать понимание себя как части чего-то большего, а также присутствие глубокого смысла и ценностей в отношениях с детьми и семьей.

Многочисленные исследования в научной среде, растущий интерес практиков подтверждают, что рефлексия — «один из важнейших меха-

низмов, обеспечивающих адаптацию человека к изменившимся условиям социальной среды, новым условиям деятельности, и понимается как универсальный механизм развития в самоорганизующихся системах, позволяющий осознать необходимость реконструкции индивидуального самосознания и осуществить ее реализацию в целях продуктивной адаптации» [13].

Трансформация личности мужчины в период отцовства

Процесс становления отцовства связан с глубокой трансформацией личности, что проявляется в том числе уязвимостью отца в психологическом контексте в различных аспектах его жизни. Уязвимость зачастую выражается чувством неуверенности в своих способностях как отца, стрессом от ответственности за благополучие семьи, а также ощущением давления со стороны общественных стереотипов и ожиданий. Кроме того, уязвимость возникает из-за личных проблем, таких как финансовые трудности, проблемы в отношениях или здоровье.

«И многое зависит от того, насколько данная роль принята мужчиной. Речь идет даже не столько об операциональном аспекте реализации роли, сколько о личностном принятии, интернализации роли отца конкретным мужчиной» [4].

Отцовство может вызывать целый спектр трудных чувств, эмоций и психологических переживаний. Среди них такие, как:

- Страх перед неизвестностью, тревога за благополучие и будущее ребенка могут быть очень сильными эмоциями у отцов.
- Отцы могут чувствовать себя виноватыми за свои действия или недостатки, особенно если они не удовлетворяют своих собственных или общественных ожиданий. Их может преследовать ощущение несправедливости из-за чрезмерных ожиданий.
- Отцы могут чувствовать бремя ответственности за защиту и заботу о своей семье.
- Бесконечные заботы, бессонные ночи и физическая усталость могут приводить к чувству стресса и изнеможения.
- Отцы могут испытывать сомнения относительно своей способности быть хорошим отцом и достойным примером для своего ребенка.
- Постоянное выражение эмоций, поддержка и внимание к ребенку могут привести к эмоциональному истощению у отцов.
- С появлением ребенка отцы могут испытывать ощущение потери свободы и независимости в своей жизни.

Эти чувства и переживания являются нормальными и часто встречаются у отцов в процессе становления и роста в своей роли.

Первые результаты пилотного исследования темы отцовства

В соответствии с целью исследования, выдвинутой гипотезой и теоретико-методологическими обоснованиями исследования использован комплекс методов:

- Теоретический анализ психологических источников по теме исследования.
- Методы проведения опросов:
 - 1) шестнадцатифакторный опросник Кеттелла 16PF [8];
 - 2) опросник смысловых ориентаций [11];
 - 3) методика «Личностный Дифференциал» [10];
 - 4) опросник PARY Шеффера — Белла [14].
- Специально разработанная полуструктурированная анкета с открытыми вопросами и тестированием по уникальной методике с ключами, которое уже в процессе выбора ответов подсвечивает для участника степень зрелости личности на своём этапе становления отцовства и новые возможности для развития.

Исследование начато в декабре 2023 года. На данный момент продолжается первый этап, где проводится анализ литературы по проблеме и пилотажное исследование для апробации анкеты на получение полного спектра необходимых данных.

В первом этапе российского научного исследования приняли добровольное участие 23 мужчины. Все отцы — граждане Российской Федерации с высшим образованием, также согласившиеся участвовать и в основном этапе исследования.

Пилотное интервью российских отцов представляло собой полуструктурированное анкетирование, в том числе с открытыми вопросами, и тестирование по индивидуально разработанной методике с ключами. Отцам предлагалось погрузиться в саморефлексию и многопланово осмыслить свою роль в семье и свой статус отца как значимую часть своей идентичности.

Был проведён предварительный тематический анализ данных по методу Браун и Кларк [19]. В таблице 1 «Предварительные результаты анкетирования пилотной группы российских отцов. Восприятие мужчиной своего отцовства» (прил. 1) приводится часть результатов саморефлексии, осмысленных и оценённых в процессе анкетирования, как интегративной психотехнологии. Участникам было предложено описать и условно измерить чувство или спектр чувств, характеризующих для них отцовство.

Как наглядно видно на диаграмме «Как отвечают мужчины: “Что значит: я почувствовал себя отцом?”» (рис. 1), мужчины-отцы чаще

всего отождествляют отцовство с ответственностью и желанием защищать и заботиться, огромной мотивацией, необходимостью реализации своей миссии и радостью. В ощущении страха и желании бежать признались всего трое, обозначив выраженность этого чувства в минимальных баллах.

Подводя даже предварительные итоги пилотного интервью российских отцов, можно сделать выводы о необходимости взаимодействия отца с собственной уязвимостью, в следующих направлениях.

1. Открытость и честность: готовность признать свои чувства и переживания помогает отцу осознать свою уязвимость и начать работу над ней.

2. Поддержка со стороны семьи и друзей: возможность разговаривать с близкими людьми о своих чувствах и получать их поддержку и понимание имеет важное значение для преодоления уязвимости.

3. Самосознание и рефлексия: умение осознавать свои сильные и слабые стороны, а также понимание своих эмоций и их происхождения помогают отцу лучше понять и управлять своей уязвимостью.

4. Поиск профессиональной помощи: обращение к психологу или семейному консультанту может помочь отцу разобраться в своих чувствах и найти здоровые способы справляться с собственной уязвимостью.

5. Самоуход и самоуправление: забота о собственном физическом и эмоциональном благополучии, включая здоровое питание, физическую активность и регулярный отдых, помогает отцу укрепить свою психологическую стойкость и справиться с уязвимостью.

6. Умение принимать несовершенство: понимание того, что никто не идеален, и принятие своих ошибок и недостатков помогает отцу освободиться от чувства неполноценности и уязвимости.

Глубже погрузившись в корреляцию проживания трудных эмоций в период отцовства и степени зрелости личности мужчины, мы обратили внимание на ключевые факторы, выделяющие рефлекссию как интегративную психотехнологию для помощи отцу в адаптации к новой роли:

- Рефлексия позволяет отцу осознать и проанализировать свои чувства, связанные с новой ролью, а также источники своей уязвимости, что дает понимание своих чувств.
- Отцу становится доступным анализ своих действий и реакции на различные ситуации, что помогает ему лучше понять, как он реагирует на вызовы отцовства и произвести адекватную оценку. «Долго размышлял, почему я потерял контроль и сорвался. До конца не разобрался, а стоило бы. Но решил, что это несправедливо. Я использовал свой ранг и власть и подавил ситуацию вместо того, чтобы

разобраться в истинных причинах собственных эмоций» (отец 6-го пилотного этапа исследования).

- Рефлексия позволяет отцу задавать себе вопросы о смысле и цели его действий в качестве отца, что помогает ему развить более глубокое понимание своей роли и укрепить свою психологическую стойкость. «Я был не против проводить время дома, хотя иногда меня сильно напрягал шум и вся эта суета. Ну ничего, выдержал же!» (отец 9-го пилотного этапа исследования).
- Рефлексия способствует осознанию необходимости изменения своего поведения или подхода к отцовству, что помогает отцу адаптироваться к новой роли и справляться с уязвимостью более эффективно.
- Рефлексия способствует личностному росту отца, помогая ему лучше понять себя, свои ценности и приоритеты, что в конечном итоге помогает ему лучше справляться с собственной уязвимостью и новой ролью отца.

Формирование зрелой личности в период отцовства

Зрелость личности подразумевает умение осознавать и управлять своими эмоциями. В период отцовства мужчина может столкнуться с широким спектром эмоций, включая радость, тревогу, страх, ревность и усталость. Зрелая личность способна осознать и принять эти эмоции, а также эффективно справляться с ними, не подавляя и не игнорируя. Подобная интеграция психологического материала позволяет развивать эмоциональный интеллект, или эмоциональную интеллектуальность.

Зрелость личности также проявляется в способности к рефлексии и поиску возможностей для личностного роста из проживаемого опыта. Отцы, сталкивающиеся с трудными чувствами в период отцовства, могут использовать этот опыт как возможность для осмысления своих действий и принятия новых решений.

Зрелая личность обычно обладает развитой способностью к эмпатии и поддержке близких. В период отцовства мужчина может развивать зрелость, предоставляя эмоциональную поддержку супруге и активно участвуя в уходе за ребенком, даже в условиях трудных чувств и эмоциональных испытаний. «Я предложил ввести систему дежурств и выходных. По очереди мы с женой выходили в свет, встречались со старыми друзьями и проводили время вне дома. Мы проговорили детали, договорились, и всем стало легче дышать!» (отец 4-го пилотного этапа исследования).

Таким образом, переживание трудных чувств в период отцовства оказывает положительное влияние на формирование зрелой личности при условии саморефлексии, готовности к эмпатии и поддержке своей семьи и активации своего эмоционального интеллекта.

Взаимосвязь использования рефлексии с развитием личности мужчины-отца

Исследование себя в период отцовства хорошо сказывается на усилении рефлексии и повышении зрелости личности мужчины. Во-первых, исследование собственных ценностей и убеждений позволяет мужчине лучше понять, как они влияют на его роль отца и его взаимодействие с детьми и партнером. Данная информация приносит больше ясности и помогает мужчине принимать более осознанные решения и действия в своей семейной жизни. Во-вторых, в исследовании собственного прошлого опыта в отношениях с родителями или другими значимыми взрослыми мужчина может отследить и преодолеть свои эмоциональные реакции и шаблоны поведения в отцовстве. В-третьих, исследование литературы, общение с другими отцами и обучение на курсах и в школах по отцовству расширяет собственное понимание роли отца и развивает более глубокие и гибкие подходы к воспитанию и взаимодействию с детьми. В-четвёртых, регулярная практика самоанализа и рефлексии позволяет мужчине осознавать свои мысли, чувства и действия в отношении своей семьи и отцовства. Это помогает ему лучше понять себя и свои реакции, а также осуществлять более осознанные и эмпатичные выборы.

Специальное расширенное тестирование по индивидуально разработанной методике с ключами по отдельным сферам жизни, которое тоже можно отнести к интегративной психотехнологии, предоставляет для мужчины-отца ряд положительных результатов.

1. Лучшее понимание себя. Тестирование помогает мужчине лучше понять свои личностные черты, сильные и слабые стороны, стили общения и предпочтения в роли отца.

2. Осознание своих ролей и обязанностей. Тестирование вносит ясность в определение своих ролей и обязанности в семье и в отношении своего ребенка, что способствует более эффективному их выполнению.

3. Понимание своего влияния на ребенка. Через тестирование мужчина может увидеть взаимосвязь, как его личностные черты, поведение и подход к воспитанию влияют на развитие ребенка и формирование его личности.

4. Определение областей для личностного роста. Результаты тестирования позволяют мужчине идентифицировать области, в которых ему есть куда расти как отцу и как личности, что может стать отправной точкой для саморазвития и улучшения качества жизни.

5. Объективный взгляд на собственные качества. Тестирование открывает объективную обратную связь о своих качествах и поведении в роли отца, что достоверно подсвечивает, как его действия воспринимаются окружающими.

Таким образом, использование интегративных психотехнологий для укрепления устойчивости и развития личности мужчины в период отцовства, таких как рефлексия, экспертные тестирования, стимулирующие самоанализ и развитие эмоционального интеллекта, является мощным инструментом, помогающим ему развивать более осознанный, зрелый и эмпатичный подход к отцовству и семейной жизни.

Пилотное исследование подтвердило, что именно такой подход позволяет мужчине-отцу качественно и энергоёмко перейти от ориентации на себя к ориентации на семью, осознать свои сильные и слабые стороны в отношениях с семьей. Через самопроекцию и анализ своих действий мужчина анализирует, какие аспекты его поведения способствуют здоровым семейным отношениям, а какие могут быть ещё улучшены. Одновременно с этим рефлексия помогает мужчине осознать важность своей роли в семье и понять, какие изменения стоит внести в свою жизнь, чтобы быть более внимательным, заботливым и поддерживающим отцом и партнером.

Важность рефлексии и поддержания баланса между рефлексией и действием

Между тем в ходе исследования было обнаружено два направления, на которых стоит практикующему психологу и семейному консультанту сконцентрировать внимание в работе с мужчиной-отцом, захваченным сложными переживаниями в период становления отцовства.

С одной стороны, для здоровых отношений в семье мужчине-отцу крайне важно развивать рефлексия, глубже исследовать и познавать себя. Для этого помогающему специалисту следует поощрять отца вести дневник, где он может записывать свои мысли, чувства и реакции на события, происходящие в его семейной жизни. Так ему будут доступны для анализа собственные паттерны поведения и области для улучшения. Психологу важно проводить терапевтические беседы о мыслях мужчины и семейных ситуациях, стимулируя его к размышлениям о своих действиях, реакциях и ролях в семье. Хороший результат в проживании трудных состояний может быть достигнут через обсуждение своих отношений с супругой, их динамики и того, что может быть улучшено. Мужчине-отцу, вероятно, потребуются новые идеи и перспективы, которые можно открыть через чтение книг, статей о семейных отношениях, родительстве и коммуникации. Возможность присоединиться к группе поддержки отцов и обсуждение своих собственных опытов с другими отцами сильно раскрывает способность к рефлексии. Чтобы оценивать свой прогресс и оставаться на пути к улучшению своих отношений, необходимо устанавливать конкретные цели в отношениях с семьей и отслеживать их достижение.

С другой стороны, в современном мегаполисном обществе наблюдается тенденция в чрезмерной рефлексии, которая отрицательно сказывается на психологическом благополучии отца и его отношениях с семьей. Излишняя самокритичность, тревожность и перфекционизм отвлекает отца от прямых взаимодействий с детьми и супругой, поскольку он слишком сосредотачивается на своих мыслях и анализе ситуации. Важно найти баланс между рефлексией и действием, чтобы отец мог эффективно участвовать в жизни своей семьи, не заикливаясь на самоанализе. В данном контексте можно назвать следующие стратегии, ограничивающие переизбыток самокопания и заикливание.

1. Непосредственное ограничение через установку временных рамок. Следует установить определённое время каждый день или неделю для размышлений, а затем переключиться на другие занятия.

2. Фокус на действиях. Вместо того чтобы беспокоиться только о своих мыслях и чувствах, актуальнее перевести внимание на свои действия, на конкретные шаги, которые вы предпринимаете для улучшения себя и своих отношений с семьей.

3. Регулярная практика медитации и осознанности позволит оставаться в настоящем моменте и уменьшить склонность к заикливанию на прошлых событиях или будущих переживаниях.

4. Поддержка и обратная связь. Обсуждение своих мыслей и чувств с друзьями, супругой или профессиональным консультантом даёт в руки новые перспективы и останавливает заикливание на собственных мыслях.

5. Занятие физической активностью, дыхательными упражнениями и спортом освобождает ум от излишних мыслей и стресса, переключая его на взаимодействие с телом.

6. Практика благодарности поможет остановить заикливание и переоценить свои приоритеты.

Важно отметить влияние самопознания и рефлексии для более глубоких и здоровых взаимоотношений с детьми и супругой, что само по себе является трансперсональным опытом и способствует личностному росту и развитию в качестве отца и человека. «Для мужчины отцовство — это не просто признак его зрелости как личности, а источник его душевного богатства» [9], — подчёркивает Владимир Козлов.

В заключение, особенно отметим, что формирование отцовства впервые рассматривается во взаимной корреляции со степенью зрелости личности в современной мегаполисной семье. Системный и комплексный подход позволит обеспечить новый уровень в изучении прикладных психологических задач, актуальных проблемных вопросов, стоящих перед наукой в исследовании личности мужчины-отца в современном

обществе. Прикладное значение исследования на данный момент видится в следующем.

1. Разработана и на пилотажном этапе апробирована специально разработанная анкета, открывающая тонкости формирования отцовства и степень зрелости конкретного мужчины-отца, которая кроме целей данного исследования может являться интегративной психотехнологией как для диагностики, так и для развития саногенной рефлексии в рамках индивидуальной терапии или семейного консультирования.

2. Будет подтверждено, что формирование отцовства — это незаменимый фактор зрелости мужчины, а развитие зрелости и осознанности мужчины — ключ к эффективному отцовству. Выведенные результаты научной работы помогут сформировать рекомендации к программам семейного консультирования и курсов по семейной психологии.

The article analyzes the influence of reflection and self-knowledge on the formation of a mature male personality during fatherhood, emphasizing the qualitative interaction between the conscious reflection of his actions and the paternal role. The article is devoted to a comprehensive study of the transformation of a man's personality and the possibilities opened in the process of living his vulnerability and difficult emotions. While the process of reflection is important, the author proposes and justifies the need to maintain a balance between self-reflection and action. This view will be of interest to academic experts and practitioners in psychology, sociology and philosophy.

Keywords: fatherhood, identity maturity, self-development, reflection, identity vulnerability, identity transformation, difficult experiences, fatherhood formation, male self-identity, reflection development.

Список литературы

1. Акивис Д. С. Отцовская любовь / Д. С. Акивис. — Москва : Профиздат, 1989. — 184 с.
Akivis D. S. Otsovskaya lyubov' / D. S. Akivis. — Moskva : Profizdat, 1989. — 184 s.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Питер, 2018. — 288 с.
Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya / B. G. Anan'ev. — Sankt-Peterburg : Piter, 2018. — 288 s.
3. Богатырёва Л. В. Роль семьи в жизни отца / Л. В. Богатырёва // Человек. Сообщество. Управление: взгляд молодых исследователей : матер. межвуз. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов (28 апреля 2005 г.). — Краснодар : [б. и.], 2005.
Bogatyreva L. V. Rol' sem'i v zhizni ottsa / L. V. Bogatyreva // Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie: vzglyad molodykh issledovatelei : mater. mezhvuz. nauch.-prakt. konf. studentov i aspirantov (28 aprelya 2005 g.). — Krasnodar : [b. i.], 2005.
4. Борисенко Ю. Отцовство как фактор развития личности [Электронный ресурс] / Ю. Борисенко, А. Портнова // Развитие личности. — 2006. — № 2. — С. 70–81. — URL: <https://infopedia.su/3x8ae2.html?ysclid=lvnoozd0cj843833017> (дата обращения: 18.04.2024).
Borisenko Yu. Otsovstvo kak faktor razvitiya lichnosti [Elektronnyi resurs] / Yu. Borisenko, A. Portnova // Razvitie lichnosti. — 2006. — № 2. — S. 70–81. — URL: https://infopedia.su/3x8ae2.html?ysclid=lvnoozd0cj843833017 (data obrashcheniya: 18.04.2024).

5. *Гроф С.* Неистовый поиск себя. Руководство по личностному росту через кризис трансформации / С. Гроф, К. Гроф. — Москва : Ганга, 2020. — 544 с.

Grof S. Neistovyi poisk sebya. Rukovodstvo po lichnostnomu rostu cherez krizis transformatsii / S. Grof, K. Grof. — Moskva : Ganga, 2020. — 544 s.

6. *Замахина Т.* Госдума добавила «отцовство» в название комитета по вопросам семьи, женщин и детей [Электронный ресурс] / Т. Замахина // Интернет-портал «Российской газеты». — URL: <https://rg.ru/2023/10/31/gosduma-dobavila-otcovstvo-v-nazvanie-komiteta-po-voprosam-semi-zhenshchin-i-detej.html?ysclid=luipgp2fyy519775454> (дата обращения: 28.03.2024).

Zamakhina T. Gosduma dobavila «ottsovtstvo» v nazvanie komiteta po voprosam sem'i, zhenshchin i detei [Elektronnyi resurs] / T. Zamakhina // Internet-portal «Rossiiskoi gazety». — URL: <https://rg.ru/2023/10/31/gosduma-dobavila-otcovstvo-v-nazvanie-komiteta-po-voprosam-semi-zhenshchin-i-detej.html?ysclid=luipgp2fyy519775454> (data obrashcheniya: 28.03.2024).

7. *Зойя Л.* Отец. Исторический, психологический и культурный анализ / Л. Зойя. — Москва : Независимая фирма «Класс», 2018. — 352 с.

Zoiya L. Otets. Istoricheskii, psikhologicheskii i kul'turnyi analiz / L. Zoiya. — Moskva : Nezavisimaya firma «Klass», 2018. — 352 s.

8. *Кадневский В.* Роль Дж. Кеттела в становлении и развитии научного метода тестов [Электронный ресурс] / В. Кадневский, О. Могиль, Т. Ширшова // Пед. измерения. — 2013. — № 4. — С. 46–52. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dzh-kettela-v-stanovlenii-i-razviti-nauchnogo-metoda-testov/viewer> (дата обращения: 09.04.2024).

Kadnevskii V. Rol' Dzh. Kettela v stanovlenii i razviti nauchnogo metoda testov [Elektronnyi resurs] / V. Kadnevskii, O. Mogil', T. Shirshova // Ped. izmereniya. — 2013. — № 4. — S. 46–52. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dzh-kettela-v-stanovlenii-i-razviti-nauchnogo-metoda-testov/viewer> (data obrashcheniya: 09.04.2024).

9. *Козлов В. В.* Психология кризиса / В. В. Козлов. — Москва : Институт консультирования и системных решений, 2014. — 528 с.

Kozlov V. V. Psikhologiya krizisa / V. V. Kozlov. — Moskva : Institut konsul'tirovaniya i sistemnykh reshenii, 2014. — 528 s.

10. *Козлов В. В.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Электронный ресурс] / В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, Н. П. Фетискин. — Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. — URL: https://my-enu-site.narod.ru/files/N.P._Fetiskin_V.V._Kozlov_G.M._Manuilov_Socialno-psihologicheskaya_dagnostika.pdf (дата обращения: 25.03.2024).

Kozlov V. V. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'nykh grupp [Elektronnyi resurs] / V. V. Kozlov, G. M. Manuilov, N. P. Fetiskin. — Moskva : Izd-vo Instituta psikhoterapii, 2002. — URL: https://my-enu-site.narod.ru/files/N.P._Fetiskin_V.V._Kozlov_G.M._Manuilov_Socialno-psihologicheskaya_dagnostika.pdf (data obrashcheniya: 25.03.2024).

11. *Леонтьев Д. А.* Тест смысловых ориентаций / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 1992. — 12 с.

Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennykh orientatsii / D. A. Leont'ev. — Moskva : Smysl, 1992. — 12 s.

12. *Лепешев Д. В.* Теоретические аспекты проблемы института отцовства [Электронный ресурс] / Д. В. Лепешев, Г. М. Ракишева, И. А. Просандеева // Наука и реальность. — 2023. — № 3 (15). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-problemy-instituta-otcovstva?ysclid=lv53khetli315150230> (дата обращения: 16.02.2024).

Lepeshev D. V. Teoreticheskie aspekty problemy instituta ottsovtstva [Elektronnyi resurs] / D. V. Lepeshev, G. M. Rakisheva, I. A. Prosandeeva // Nauka i real'nost'. — 2023. —

№ 3 (15). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-problemy-instituta-ottsovstva?ysclid=lv53khetli315150230> (data obrashcheniya: 16.02.2024).

13. *Лысенко В. В.* Влияние саногенной рефлексии на компоненты саморегуляции : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. В. Лысенко ; науч. рук. докт. мед. наук А. Л. Гройсман. — Москва : МИМСР, 2002. — 169 с.

Lysenko V. V. Vliyanie sanogennoi refleksii na komponenty samoregulyatsii : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07 / V. V. Lysenko ; nauch. ruk. dokt. med. nauk A. L. Groisman. — Moskva : MIMSR, 2002. — 169 s.

14. Психологические тесты: т. 2 / ред. А. А. Карелин. — Москва: Владос, 2007. — 248 с.

Psikhologicheskie testy : t. 2 / red. A. A. Karelin. — Moskva : Vlados, 2007. — 248 s.

15. *Уилбер К.* Интегральное видение / К. Уилбер. — Москва: Ipraktik, 2015.

Uilber K. Integral'noe videnie / K. Uilber. — Moskva : Ipraktik, 2015.

16. *Фромм Э.* Человек для себя / Э. Фромм. — Москва: АСТ, 2023. — 320 с.

Fromm E. Chelovek dlya sebya / E. Fromm. — Moskva : AST, 2023. — 320 s.

17. *Юнг К.* О психологии бессознательного / К. Юнг. — Москва: АСТ, 2024. — 224 с.

Yung K. O psikhologii bessoznatel'nogo / K. Yung. — Moskva : AST, 2024. — 224 s.

18. *Ярославцева Н. И.* Актуальность исследований психологических проблем и личностного развития отцов в современном обществе / Н. И. Ярославцева // Вестник Университета Российского инновационного образования. — 2023. — № 1. — С. 20–27.

Yaroslavtseva N. I. Aktual'nost' issledovaniy psikhologicheskikh problem i lichnostnogo razvitiya ottsov v sovremennom obshchestve / N. I. Yaroslavtseva // Vestnik Universiteta Rossiiskogo innovatsionnogo obrazovaniya. — 2024. — № 1. — S. 20–27.

19. *Braun V.* Thematic Analysis: A Practical Guide / V. Braun, V. Clarke. — New York : SAGE, 2021. — 376 p.

20. *Fthenakis W. E.* Vortrag (Kurzfassung) “Wie anders sind die ‘neuen’ Vater?” im Rahmen des Aktionsprogramms der Bundesregierung zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie bei der Volkswagen AG / W. E. Fthenakis. — 21.06.2001.

21. *Schon D. A.* The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action / D. A. Schon. — Abingdon : Taylor&Francis, 1991. — 384 p.

Приложения

Prilozheniya

1. Приложение 1. Таблица 1. Предварительные результаты анкетирования пилотной группы российских отцов. Восприятие мужчиной своего отцовства.

Prilozhenie 1. Tablitsa 1. Predvaritel'nye rezul'taty anketirovaniya pilotnoi gruppy rossiiskikh ottsov. Vospriyatie muzhchinoi svoego ottsovstva.

2. Приложение 2. Рисунок 1. Диаграмма «Как отвечают мужчины: “Что значит: я почувствовал себя отцом?”».

Prilozhenie 2. Risunok 1. Diagramma «Kak otvechayut muzhchiny: “Chto znachit: ya pochuvstvoval sebya ottsom?”».

Приложение 1

Таблица 1

Предварительные результаты анкетирования пилотной группы российских отцов. Восприятие мужчиной своего отцовства

Мужчина-отец	Возраст	Кол-во детей	Город	«Что значит быть отцом? Как это — чувствовать себя отцом?» Мужчины выбирают подходящее описание своему чувству и выраженность в баллах, где 0 баллов — знакомое вам чувство, 1 балл — наименее значимое чувство, а 10 баллов — самое пиковое переживание									
				Переполюющая гордость за себя, за свой вклад в человечество	Осознание своей значимости и роли в процессе	Уверенность и подъём внутреннего ресурса	Отромная мотивация, словно открылись новые возможности	Ощущение своей миссии и необходимости реализации важного жизненного плана	Грусть и сожаление. «Я уже не молод, не свободен. Теперь я им всем должен...»	Радость. «Жизнь удалась!»	Ответственность и желание защищать и заботиться	Страх и желание сбежать. «Всё так сложно!»	
Отец 1	59	3	Москва	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0
Отец 2	51	2	Москва	1	5	7	2	1	0	5	6	0	0
Отец 3	68	2	Москва	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0
Отец 4	48	3	Москва	0	2	3	3	5	2	2	5	2	2
Отец 5	45	1	Москва	0	0	5	5	0	0	0	0	0	0
Отец 6	67	2	Москва	0	0	10	10	0	0	0	10	0	0
Отец 7	62	3	Норильск	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0
Отец 8	48	2	Новосибирск	0	2	1	5	3	0	7	3	0	0
Отец 9	37	3	Норильск	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0
Отец 10	48	4	Москва	0	0	10	10	10	0	0	10	0	0
Отец 11	56	2	Москва	8	3	0	10	3	0	7	10	1	1
Отец 12	44	2	Москва	4	8	7	7	9	3	7	7	3	3

Приложение 1
Таблица 1 (продолжение)

Мужчина-отец	Возраст	Кол-во детей	Пол	«Что значит быть отцом? Как это — чувствовать себя отцом?» Мужчины выбирают подходящее описание своему чувству и выраженность в баллах, где 0 баллов — знакомое вам чувство, 1 балл — наименее значимое чувство, а 10 баллов — самое пиковое переживание									
				Переполюнящая гордость за себя, за свой вклад в человечество	Осознание своей значимости и роли в процессе важности своей	Уверенность и подъём внутреннего ресурса	Отромная мотивация, словно открылись новые возможности	Ощущение своей миссии и необходимости реализации важного жизненного плана	Прусть и сожаление. «Я уже не молод, не свободен. Теперь я им всем должен...»	Радость. «Жизнь удалась!»	Ответственность и желание защищать и заботиться	Страх и желание сбежать. «Всё так сложно!»	
Отец 13	44	2	Москва	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0
Отец 14	35	1	Обнинск	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0
Отец 15	45	2	Москва	0	10	0	0	10	0	0	0	0	0
Отец 16	44	3	Москва	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0
Отец 17	58	1	Москва	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0
Отец 18	36	1	Москва	1	1	1	1	10	0	10	10	0	0
Отец 19	50	2	Москва	0	1	6	10	7	0	5	9	0	0
Отец 20	66		Коломна	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0
Отец 21	39	1	Москва	10	10	8	8	10	0	10	10	0	0
Отец 22	58	1	Москва	5	10	10	10	9	0	10	10	0	0
Отец 23	59	1	Москва	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0
Количество баллов				29	52	78	91	87	5	82	136	6	
В % от макси- мально возможного				12,6 %	22,6 %	33,9 %	39,57 %	37,8 %	2,17 %	35,6 %	59,1 %	2,6 %	

Приложение 2

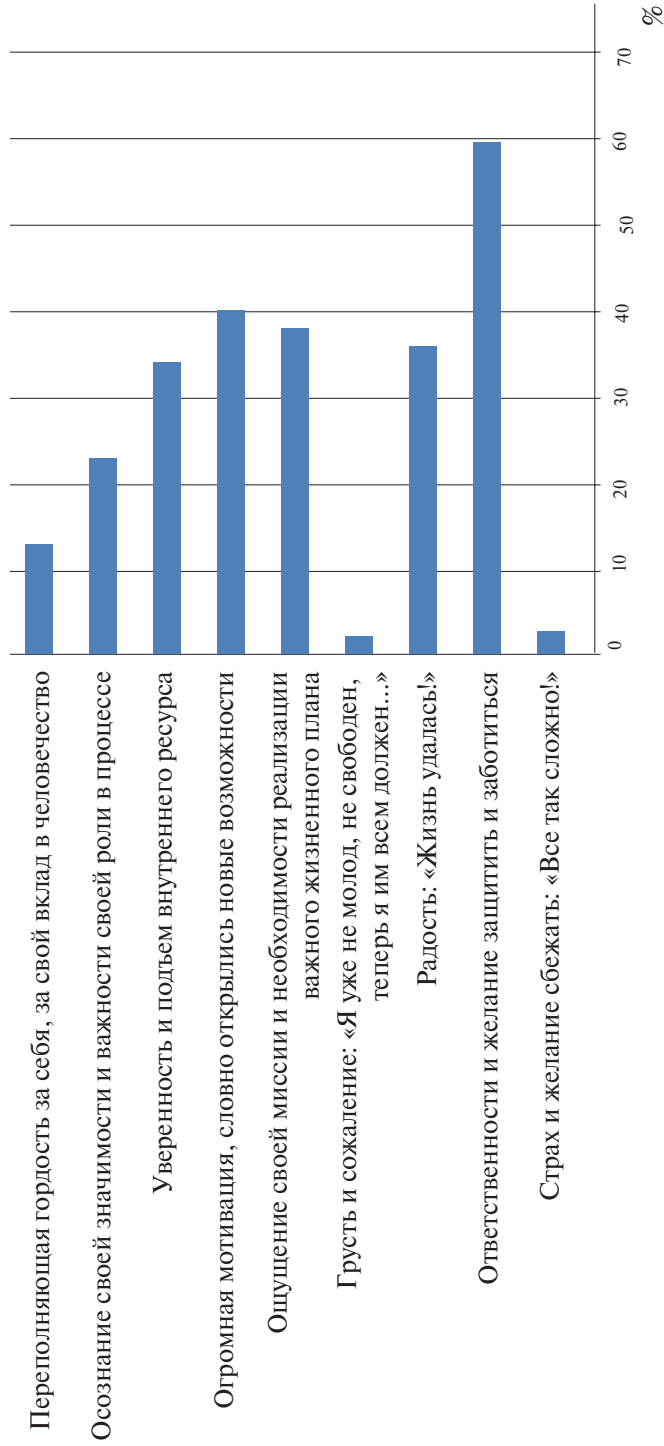


Рис. 1. Диаграмма «Как отвечают мужчины: «Что значит: я почувствовал себя отцом?»»

Информация об авторах

Абакумова Полина Александровна — аспирант 3-го года кафедры общей и медицинской психологии Белорусского государственного университета, психолог ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Московского района г. Минска». ORCID: 0000-00032227-8647. E-mail: laitera@mail.ru

Апасова Екатерина Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0000-0002-3902-0768. E-mail: aev3aev@mail.ru

Афтени Марина Николаевна — студентка 4-го курса высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова». E-mail: aftenimar@gmail.com

Бегунова Людмила Анатольевна — кандидат юридических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований». ORCID: 0000-0002-9704-7096. E-mail: lab6510@list.ru

Белашева Ирина Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и психологии личности ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». ORCID: 0000-0002-1289-2224. E-mail: ibelasheva@ncfu.ru

Бримова Любовь Александровна — педагог-психолог, МБОУ «Лицей № 15 г. Химки». ORCID: 0000-0002-2048-1214. E-mail: brimova2013@yandex.ru

Валявко Светлана Михайловна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». ORCID: 0000-0001-7195-6374. E-mail: valyavko@yandex.ru

Вучичевич Бояна — магистр, аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора Л. Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0001-6667-1745. E-mail: vucicevic.bojana93@gmail.com

Гасанова Земфира Бейдуллаховна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры политического анализа и социально-психологических процессов, директор Центра по реализации образовательных программ Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова». ORCID: 0009-0000-2273-031X. E-mail: Gasanova.ZB@rea.ru

Домбровская Иоланта Станиславовна — библиотекарь филиала № 2 Государственного учреждения культуры «Централизованная Библиотечная Система г. Гродно». Республика Беларусь. E-mail: joladom@yandex.by

Ермолаев Михаил Михайлович — кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры основ конструирования машин ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0009-0009-6979-5773. E-mail: mmermolaev@gmail.com; mmermolaev@bmstu.ru

Ермолаева Марина Валерьевна — доктор психологических наук, профессор кафедры промышленной логистики ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0000-0002-1645-5136. E-mail: mar-erm@mail.ru

Канавина София Сергеевна — медицинский психолог Областного государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Иркутская городская больница № 6». ORCID: 0009-0009-4428-6251. E-mail: Sofia.kanavina@yandex.ru

Кананчук Лидия Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного образования ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». ORCID: 0000-0001-6615-9645. E-mail: kananchuk.la@yandex.ru

Комолова Людмила Анатольевна — магистр психологии, аспирант, генеральный директор ООО «Межрегиональный институт профессионального развития и методологии». E-mail: optima-plus@list.ru

Кузнецова Наталья Владимировна — магистрант 2-го курса кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: na2lenka@mail.ru

Лубовский Дмитрий Владимирович — кандидат психологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0001-7392-4667. E-mail: lubovsky@yandex.ru; lubovskiydv@mgppu.ru

Макадей Людмила Ильинична — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и психологии личности ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». ORCID: 0000-0002-2565-7012. E-mail: makadey95@mail.ru

Максимов Дмитрий Владимирович — аспирант ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», руководитель проекта Банка ВТБ (ПАО). ORCID: 0009-0006-9962-6573. E-mail: maximov-mitrii@yandex.ru

Марчукова Светлана Федоровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры физической реабилитации и спортивной медицины УО «Полесский государственный университет», Республика Беларусь (г. Пинск). E-mail: msf7@mail.ru

Молодцова Наталья Геннадьевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Институт педагогики и психологии. ORCID: 0000-0001-6582-886X. E-mail: n201270@mail.ru

Назаров Анатолий Иосифович — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент, заведующий лабораторией экспериментальной психологии ФГБОУ ВО «Государственный университет «Дубна». ORCID: 0000-0002-5844-0688. E-mail: annaz1939@yandex.ru

Ординарцева Елена Владимировна — аспирант ФГБНУ «Научный центр психического здоровья». E-mail: eordinarceva@yandex.ru

Поляков Алексей Михайлович — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и медицинской психологии Белорусского государственного университета. ORCID: 0000-0003-2089-1093. E-mail: Polyakov.bsu@gmail.com

Полякова Ольга Борисовна — кандидат психологических наук, доцент, практический психолог Центра психологии развития. ORCID: 0000-0003-2581-5516. Спин код (RSCI): 5176-0918. E-mail: pob-70@mail.ru

Потемкина Анна Олеговна — соискатель степени кандидата психологических наук ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», преподаватель АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», психолог — частная практика. E-mail: anna_potemkina@mail.ru

Сергиенко Алексей Анатольевич — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник отдела медицинской психо-

логии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья». ORCID: 0000-0002-4511-2503. E-mail: aumsan@gmail.com

Станевский Александр Григорьевич — кандидат технических наук, доцент, директор Головного учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0009-0005-7675-951X. E-mail: stan@bmstu.ru

Терещенко Элеонора Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии и психологии безопасности ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». ORCID: 0000-0002-1958-5366. E-mail: tereschenko-nora@mail.ru

Удова Ольга Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного образования ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». ORCID: 0000-0003-0422-3175. E-mail: udovao@yandex.ru

Хрони Алина Евгеньевна — учитель-логопед МОБУ «Средняя общеобразовательная школа “Бугровский центр образования № 3”» (г. Санкт-Петербург). ORCID: 0000-0001-8430-3989. E-mail: alinabystrova95@gmail.com

Хрони Егор Александрович — аспирант кафедры психологии АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», главный специалист отдела протокола Комитета информационно-аналитического обеспечения и протокола Губернатора Ленинградской области. E-mail: ceasc.edu@gmail.com

Шафикова Лилия Ильдаровна — аспирант кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий». ORCID: 0009-0007-8449-9249 E-mail: lily_art@inbox.ru

Шахова Евгения Александровна — аспирант ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», старший преподаватель кафедры менеджмента и маркетинга ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0009-0003-5727-2357. E-mail: evgenia.shakhova@gmail.com; shakhovaea@student.bmstu.ru

Ярославцева Наталия Ивановна — аспирант кафедры общей психологии ОЧУВО «Московский инновационный университет», практикующий психолог, эксперт кафедры «Трансперсональная психология» Академии социальных технологий, генеральный директор ООО «РАСШИРЕНИЕ». ORCID: 0009-0008-1163-630X. E-mail: nefertiti888@gmail.com

Authors

Abakumova Polina Alexandrovna — 3rd year Postgraduate Student of the Department of General and Medical Psychology of the Belarusian State University, Psychologist of the SI “Territorial Center for Social Services of the Population of the Moskovsky District of Minsk”. ORCID: 0000-00032227-8647. E-mail: laitera@mail.ru

Afteni Marina Nikolaevna — 4th year Student of the Higher School of Social Sciences and Humanities of the Plekhanov Russian University of Economics. E-mail: aftenimar@gmail.com

Apasova Ekaterina Viktorovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy of the Moscow Psychologic-social university. ORCID: 0000-0002-3902-0768. E-mail: aev3aev@mail.ru

Begunova Lyudmila Anatolyevna — Ph. D. (Law), Leading Researcher of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology of the FSBSI “Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research”. ORCID: 0000-0002-9704-7096. E-mail: lab6510@list.ru

Belasheva Irina Valeryevna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of General Psychology and Personality Psychology of the Federal State Autonomous Educational Institution for Higher Education “North-Caucasus Federal University”. ORCID: 0000-0002-1289-2224. E-mail: ibelasheva@ncfu.ru

Brimova Liubov Alexandrovna — Pedagogical Psychologist of the Municipal General Education Budget Institution “the City of Khimki Lyceum No. 15”. ORCID: 0000-0002-2048-1214. E-mail: brimova2013@yandex.ru

Dombrovskaya Iolanta Stanislavovna — Librarian of Branch No. 2 of the State Cultural Institution “Centralized Library System of Grodno”. The Republic of Belarus. E-mail: joladom@yandex.by

Ermolaev Mikhail Mikhailovich — Ph. D. (Technical), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fundamentals of Machine Design of the “Bauman Moscow State Technical University (National Research University)”. ORCID: 0009-0009-6979-5773. E-mail: mmermolaev@gmail.com; mmermolaev@bmstu.ru

Ermolaeva Marina Valerievna — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Industrial Logistics of the “Bauman Moscow State Technical University (National Research University)”. ORCID: 0000-0002-1645-5136. E-mail: mar-erm@mail.ru

Gasanova Zemfira Beidullakhovna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Political Analysis and Socio-Psychological Processes, Director of the Center for the Implementation of Educational Programs at the Higher School of Social Sciences and Humanities of the FSBEI HE “Plekhanov Russian University of Economics”. ORCID: 0009-0000-2273-031X. E-mail: Gasanova.ZB@rea.ru

Kananchuk Lydia Alexandrovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Pre-school Education of the FSBEI HE “Irkutsk State University”. ORCID: 0000-0001-6615-9645. E-mail: kananchuk.la@yandex.ru

Kanavina Sofia Sergeevna — Medical Psychologist of the Regional State Budgetary Healthcare Institution “Irkutsk City Hospital No. 6”. ORCID: 0009-0009-4428-6251. E-mail: Sofia.kanavina@yandex.ru

Khroni Alina Evgenievna — Teacher-speech Therapist of the MEBI “Secondary School “Bugrovsky Education Center No. 3” (Saint-Petersburg). ORCID: 0000-0001-8430-3989. E-mail: alinabystrova95@gmail.com

Khroni Egor Alexandrovich — Postgraduate Student, Department of Psychology of the ANO HE “Moscow Humanitarian Economic University”, Chief Specialist of the Protocol Department of the Committee for Information and Analytical Support and Protocol of the Governor of the Leningrad Region. E-mail: ceasc.edu@gmail.com

Komolova Liudmila Anatolievna — Master of Psychology, CEO of the Interregional Institute Professional Development and Methodology. E-mail: optima-plus@list.ru

Kuznetsova Natalya Vladimirovna — 2nd year Master’s Student of the UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, “Moscow State University of Psychology & Education”. E-mail: na2lenka@mail.ru

Lubovsky Dmitry Vladimirovich — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of the “Moscow State University of Psychology & Education”. ORCID: 0000-0001-7392-4667. E-mail: lubovsky@yandex.ru; lubovskiydv@mgppu.ru

Makaday Lyudmila Ilyinichna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology and

Personality Psychology of the Federal State Autonomous Educational Institution for Higher Education «North-Caucasus Federal University». ORCID: 0000-0002-2565-7012. E-mail: makadey95@mail.ru

Maksimov Dmitry Vladimirovich — Postgraduate Student of the “Bauman Moscow State Technical University (National Research University)”, Project Manager of the VTB Bank. ORCID: 0009-0006-9962-6573. E-mail: maximov-mitrii@yandex.ru

Marchukova Svetlana Fedorovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Physical Rehabilitation and Sports Medicine of the IE “Polessky State University”, Republic of Belarus (Pinsk). E-mail: msf7@mail.ru

Molodtsova Natalya Gennadyevna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology of Education of the FSBEI HE “Moscow Pedagogical State University”, Institute of Pedagogy and Psychology. ORCID: 0000-0001-6582-886X. E-mail: n201270@mail.ru

Nazarov Anatoly Iosyfovich — Ph. D. (Psychology), Senior Researcher, Assistant Professor; Head of Laboratory of Experimental Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Dubna State University”. ORCID: 0000-0002-5844-0688. E-mail: annaz1939@yandex.ru

Ordinartseva Elena Vladimirovna — Graduate Student of the FSBSI “Mental Health Research Centre”. E-mail: eordinartseva@yandex.ru

Polyakov Alexey Mikhailovich — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of General and Medical Psychology of the Belarusian State University. ORCID: 0000-0003-2089-1093. E-mail: Polyakov.bsu@gmail.com

Polyakova Olga Borisovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Center for Developmental Psychology. ORCID: 0000-0003-2581-5516. Spin Code (RSCI): 5176-0918. E-mail: pob-70@mail.ru

Potemkina Anna Olegovna — Applicant of Psychology Degree Candidate of the FSBEI HE “Moscow Pedagogical State University”, Lecturer of the ANO HE “Moscow Humanitarian Economic University”, Practice Psychologist. E-mail: anna_potemkina@mail.ru

Sergienko Alexey Anatolievich — Ph. D. (Psychology), Leading Researcher for the Department of Medical Psychology of the FSBSI “Mental Health Research Centre”. ORCID: 0000-0002-4511-2503. E-mail: aumsan@gmail.com

Shafikova Liliya Ildarovna — Postgraduate Student of the Department of General Psychology of the “Ufa University of Science and Technology”. ORCID: 0009-0007-8449-9249 E-mail: lily_art@inbox.ru

Shakhova Evgenia Alexandrovna — Postgraduate Student of the “Bauman Moscow State Technical University (National Research University)”, Senior Teacher, Management and Marketing Department of the “Moscow Psychologic-social university”. ORCID: 0009-0003-5727-2357. E-mail: evgenia.shakhova@gmail.com; shakhovaea@student.bmstu.ru

Stanevsky Alexander Grigorievich — Ph. D. (Technical), Associate Professor, Director of the Head Educational, Research and Methodological Center for Vocational Rehabilitation (GUIMC), “Bauman Moscow State Technical University (National Research University)”. ORCID: 0009-0005-7675-951X. E-mail: stan@bmstu.ru

Tereshchenko Eleonora Vladimirovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology and Safety Psychology of the Federal State Autonomous Educational Institution for Higher Education “North-Caucasus Federal University”. ORCID: 0000-0002-1958-5366. E-mail: tereschenko-nora@mail.ru

Udova Olga Vladimirovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education of the Irkutsk State University. ORCID: 0000-0003-0422-3175. E-mail: udovao@yandex.ru

Valyavko Svetlana Mikhailovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation of the Moscow City University. ORCID: 0000-0001-7195-6374. E-mail: valyavko@yandex.ru

Vucicevic Bojana — MA (Psychology), Postgraduate Student at the Department of Developmental Psychology named after Professor L. F. Obukhova of the FSBEI HE “Moscow State University of Psychology & Education”. ORCID: 0000-0001-6667-1745. E-mail: vucicevic.bojana93@gmail.com

Yaroslavtseva Nataliya Ivanovna — Postgraduate Student of the Department of General Psychology of the EPIHE “Moscow Innovation University”, Practicing psychologist, Expert of the Department of Transpersonal Psychology of the Academy of Social Technologies, General Director of LLC “Expansion”. ORCID: 0009-0008-1163-630X. E-mail: nefertiti888@gmail.com

Правила оформления статей

Articles execution rules

*Статьи, оформленные не по правилам
и имеющие непроходной процент авторского текста,
на рецензирование не передаются.*

Правила оформления статей

Articles execution rules

Объем статьи не должен превышать 35 000 знаков с пробелами.

1. Текст статьи должен быть отредактирован научным редактором.
2. Статья должна быть подписана автором (всеми авторами) и указано, что авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов (в случае наличия нескольких авторов).
3. Следует указать контактное лицо, с которым редакция будет вести переговоры и переписку.
4. Авторы должны указать индекс по Универсальной десятичной классификации (УДК).
5. Статьи следует направлять в электронном виде по адресу: publish@mpsu.ru

*Наименование всех файлов, присылаемых для рассмотрения и дальнейшей публикации, должно начинаться с фамилии и инициалов автора. После Ф.И.О. автора в названии необходимо указать: _статья / _заявка / _фото / _рис. 1 / _табл. 1 и т. д. Текст желательно предоставить в формате *.doc*

6. Для подготовки статьи используется редактор Microsoft Word, текст оформляется с использованием следующих параметров: формат листа — А4; ориентация листа — книжная; все поля — 2 см; шрифт — Times New Roman; размер — 14 пунктов; межстрочный интервал — 1,5; выравнивание — по ширине; абзацный отступ — 1,25 см; без принудительных переносов. **Для форматирования материала пробелы в тексте не использовать.**

7. Название статьи размещается по центру листа и выделяется полужирным шрифтом. Прописными (заглавными) буквами заголовков не набирается. Точка в конце заголовка не ставится.

8. Название статьи должно быть продублировано на английском языке. При переводе заголовка на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

9. Аббревиатуры, сокращения слов и терминов в названии статьи, аннотации и ключевых словах не допускаются, а в тексте должны быть расшифрованы при первом упоминании. В аннотацию не следует включать ссылки на источники из списка литературы.

10. Перед текстом статьи должны быть помещены: аннотация на русском и английском языках объемом не более 800 печатных знаков и ключевые слова. Перечень ключевых категорий по теме статьи — 10–15 научных терминов.

Слово «аннотация» в тексте не указывается.

Ключевые слова — это 10–15 основных терминов. Ключевые слова даются в строчку, через запятую. В конце ставится точка.

11. К рисункам, графикам, таблицам, формулам предъявляются следующие требования.

Количество таблиц в тексте желательно не более 3 и рисунков — не более 5–6.

11.1. Рисунки должны быть выполнены в форматах **jpg, tif с разрешением не менее 300 Dpi**, векторные рисунки — в формате **eps** (каждый рисунок должен прилагаться отдельным файлом). **Для схем допустимо использование графики MS Word (без вставных растровых изображений)**. Рисунки должны быть пронумерованы, в тексте на каждый рисунок должна быть ссылка. Название рисунка указывается под ним и располагается по центру. В названии точка не ставится.

На поле рисунка не допускаются шрифты менее 9 пт, текстовые сокращения, перекрытия одних элементов другими.

Ответственность за качество рисунков и фотографий возлагается на авторов.

Если рисунки были заимствованы из других источников, то в сноске необходимо указать источник.

11.2. Таблицы создаются с помощью MS Word (Вставка > Таблица). Таблицы из MS Excel могут быть вставлены в вордовский файл.

Таблицы должны быть пронумерованы, в тексте на каждую таблицу должна быть ссылка. Номер таблицы указывается до названия таблицы, выравнивание — по правому краю.

Название таблицы располагается над таблицей по центру. В названии точка не ставится.

Для цифровых показателей в таблице необходимо в шапке указать единицы измерения.

Все столбцы в таблице должны иметь название.

При выполнении таблиц не допускаются текстовые сокращения.

Если таблицы не оригинальные, обязательно должны быть ссылки с библиографическим описанием источников.

11.3 Диаграммы, графики и схемы, созданные в Word, Excel, Graph, Statistica, должны позволять дальнейшее редактирование (необходимо приложить исходные файлы).

11.4. Для формул необходимо использовать встроенный редактор формул. При верстке формулы должны помещаться на половине страницы, поэтому большие формулы следует разбивать на отдельные фрагменты. Фрагменты формул по возможности должны быть независимы (при использовании формульного редактора каждая строка — отдельный объект). Нумерация и знаки препинания ставятся отдельно от формул. Нумеруются только те формулы, на которые есть ссылки в тексте.

12. Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией, сначала русские авторы, а потом — иностранные. Отсылки в тексте на соответствующий источник из списка литературы оформляются в квадратных скобках (порядковый номер источника и, при необходимости, страницы цитирования [0, с. 00]). При перечислении нескольких источников между ними ставится точка с запятой.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

Рекомендуемый объем списка литературы должен включать:

- в эмпирическом исследовании — не менее 10–15 источников;
- в теоретических статьях — не менее 20 источников;
- в обзорах и дискуссиях — не менее 30 источников;
- в тематических исследованиях — до 40 источников.

Библиография должна содержать, помимо основополагающих работ, публикации за последние 5 лет. Допустимый процент самоцитирования — не выше 10–20 %. Объем ссылок на зарубежные источники должен быть не менее 20 %.

Обратите, пожалуйста, особое внимание на формирование списка литературы в соответствии с ГОСТ Р 7.0-2018. Если в источнике:

- **три автора**, на первом месте пишут фамилию первого автора, потом название, за косой чертой — фамилии всех трех авторов;
- **четыре автора**, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии всех четырех авторов,
- **авторов больше четырех**, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии трех авторов и в квадратных скобках — [и др.]

Примеры оформления см.: https://work.vk.com/doc-58168585_645106724?hash=vjEzfu0DAQRCwdPAzZZoEjuze8vyEGD2uc0KUOga20L

При ссылке на электронный ресурс необходимо указывать режим доступа к документу и дату обращения.

При наличии у публикации цифрового идентификатора объекта (DOI) необходимо его указать.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

13. В конце статьи надо дать **сведения об авторах**: фамилию, имя, отчество автора, ученую степень, ученое звание, должность, место работы, электронную почту, контактный телефон (для каждого автора). Обязательно указывать идентификатор ORCID для автора, который подает статью, и желательно — для каждого автора статьи. Сокращения в информации не допускаются. Сведения приводятся на русском и английском языках. При переводе информации об авторах на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

14. Ссылки на источник финансирования (гранты и пр.), а также благодарности лицам, которые помогали в работе, или ведущим организациям, на базе которых выполнялась научно-исследовательская работа, даются на русском и английском языках.

15. К статье прилагается рецензия специалиста, известного своими трудами в данной области.

16. Оригинальность статьи должна составлять не менее 70–75 %.

17. На внесение исправлений и (или) ответ на комментарии рецензента и (или) научного редактора у авторов имеется 2 недели.

18. Для принятия к рассмотрению и рецензированию необходим пакет документов:

- заявка;
- статья, оформленная согласно правилам;
- рецензия от специалиста, занимающегося данной темой и известного своими трудами в данной области;
- справка о проверке на наличие заимствований (оригинальность статьи должна быть не менее 70–75 %).
- аспиранты к статье прилагают рекомендацию научного руководителя о передаче статьи в научное издание на рассмотрение и рецензирование; статья подписывается автором и научным руководителем.

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

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

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

Оригиналы статей авторам редакция не возвращает.



Здравствуйтесь, уважаемый автор

Дата выхода третьих номеров журналов — сентябрь 2024 г. Срок приема статей — до 5 августа 2024 г.

Дата выхода четвертых номеров журналов — декабрь 2024 г. Срок приема статей — до 5 ноября 2024 г.

Научные специальности журналов,
по которым издания входят в Перечень ВАК:

«Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии»: научно-практический журнал

Категория К2 в перечне.

Главный редактор — Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)

Подписной индекс — 36648 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

«Известия Российской академии образования»: научный журнал

Категория К2 в перечне.

Заместитель главного редактора — Бондырева Светлана Константиновна, кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член отделения психологии и возрастной физиологии РАО, академик Российской академии образования.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 71933 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

«Мир образования — образование в мире»: научно-методический журнал.

Категория К2 в перечне.

Главный редактор — Алёхин Игорь Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 80531 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

«Мир психологии»: научно-методический журнал.

Категория К1 в перечне.

Главный редактор — Подольский Андрей Ильич, доктор психологических наук, профессор.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 47110 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

«Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики»: научно-практический журнал.

Категория К2 в перечне

Главный редактор — Григорович Любовь Алексеевна, доктор психологических наук, профессор.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 36640 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

Редакция не взимает плату с авторов за подготовку, размещение и печать материалов.

Материалы, подготовленные при финансовой поддержке различных фондов и программ (грантов), публикуются на платной основе:

— в журнале категории К1 — 10 тыс. руб. (объем статьи — до 30 тыс. знаков с пробелами);

— в журнале категории К2 — 8 тыс. руб. (объем статьи — до 30 тыс. знаков с пробелами).

Если автор отзывает из работы статью, прошедшую рецензирование, он возмещает затраты, понесенные издательством в ходе его выполнения.

Если автор отзывает статью, рекомендованную к публикации, он возмещает все затраты, понесенные издательством в ходе выполнения работ по подготовке статьи к публикации (регистрация, рецензирование, корректура).

Будем рады принять вашу статью для публикации

*Издательство ОАНО ВО
«Московский психолого-социальный университет»*

Каталог периодических изданий
«Газеты и журналы»
Группы компаний «Урал-Пресс»
Подписной индекс: 36648

Актуальные проблемы психологического знания
Теоретические и практические проблемы психологии
Научно-практический журнал
2024, № 2 (67)

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а
Тел.: 8 (495) 796-92-62
E-mail: publish@mpsu.ru

Подписано в печать 25.06.2024. Формат 70х100/16.
Усл. печ. л. 27,25. Тираж 1 000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в типографии ООО «Паблит»
127214, г. Москва,
Полярная ул., д. 31В, стр. 1, Э/ПОМ/К 3/1/1
Тел.: 8 (495) 859-48-62