

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

№ 3 (68)
июль — сентябрь

Издается с 2006 г.

Actual problems of psychological knowledge

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

No. 3 (68)
July — September

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 Суменовна — 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 Суменовна — 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!**

Осень вступила в свои права, и это время можно считать самым плодотворным для научной работы. Хочу отметить, что в число научных специальностей нашего журнала входит возрастная психология. В семидесятые годы прошлого столетия это направление психологии было одним из наиболее востребованных и быстроразвивающихся. Сейчас оно уступило место педагогической психологии, однако достижения в этих направлениях обогащают друг друга. Многие проблемы возрастной психологии не утратили свою актуальность в наше время и ждут своего освещения на страницах научных журналов. Сегодня уместно вновь обратиться к научному наследию В. П. Зинченко в контексте не решенных на настоящий момент проблем развития, которые могли бы обогатить современные исследования. Он писал, что в психологии сформулированы принципы развивающего обучения и формирующего развития, раскрыты закономерности развития отдельных функций, свойств, деятельностей, обучения, выявлена стадийность появления новообразований, но результаты этих исследований не складываются в целостную картину развития человека. Это прежде всего относится к личностному и духовному развитию, для которых необходима свобода и избыточность внутренних средств деятельности. В этом плане В. П. Зинченко подчеркивал

роль культуры, которая является источником развития, вызовом, приглашающей силой. И ещё учёный много писал о времени, в котором осуществляется развитие — живом времени, которое называют психологическим. Для развития необходим как внутренний избыток пространства, так и внутренний избыток времени. Время имеет аффективную составляющую, в связи с чем движение по стреле времени требует напряжения, без которого будущее не может стать настоящим. В этом сложном динамическом поле рождается поступок, лежащий в основе свободы личности. Возрастная психология не может пройти мимо изучения насыщенности, интенсивности и продуктивности развития человека, но пока не обладает реальными средствами его изучения. Надеюсь, что размышления В. П. Зинченко о возможных путях развития возрастной психологии не будут забыты современными молодыми исследователями, обогатят их научный поиск и фасилитируют «готовность к мысли».

*Главный редактор
Марина Валерьевна Ермолаева*

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Акопов Г. В.</i> Картезианские размышления <i>М. К. Мамардашвили:</i> опыт сознания и осознания в единстве объективной и субъективной реальности.....	9
<i>Розин В. М.</i> Понятие рефлексии: история, варианты, обновление понимания	19
<i>Одинцова О. В., Баранова С. В., Одинцов А. А.</i> Настойчивость как системное свойство личности.....	44
<i>Назаров А. И., Соколов Р. В.</i> В поиске новых психофизиологических коррелятов темперамента. Часть 2. Поисковый эксперимент	62
<i>Габидуллина А. А., Гончаров О. А.</i> Влияние пальчиковой нейрогимнастики на когнитивное функционирование.....	77
<i>Гасанова З. Б., Арутюнян Э. А.</i> Исследование взаимосвязи социально-психологического климата и социально-психологического благополучия сотрудников в организации	96
<i>Гудиев А. В., Долгов М. В.</i> Возможность предикции ролевого поведения в командах на основании диагностики личностных черт и структуры мотивации.....	114
<i>Литягина Е. В., Вербова Ю. Н.</i> Характеристики мотивационной сферы у людей с симптомами посттравматического стрессового расстройства	133

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.

ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Апасова Е. В.</i> Специфика учебной мотивации в классах с углубленным изучением математики.....	144
<i>Ермолаева М. В., Лубовский Д. В., Комков А. Е.</i> Личностные образовательные результаты студентов с инвалидностью различной этиологии.....	154
<i>Покровская С. Е., Гирис А. М.</i> Положительные и отрицательные показатели профессионального самоотношения педагогов с разными уровнями рефлексивности.....	173
<i>Рассудова Л. А.</i> Кризис второкурсника и его роль в становлении профессионально-педагогической мотивации студентов-психологов.....	186
<i>Костюченко О. В.</i> Отношение к будущему в подростковом и юношеском возрастах.....	198

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Венгер А. Л., Сергеева А. С.</i> Представления старших дошкольников о вариантах разрешения конфликтных ситуаций	211
<i>Вырцан А. Д.</i> Связь черт личности со спецификой учебных мотивов в подростковом возрасте	221
<i>Дягилева Д. В.</i> Стратегии совладающего поведения у математически одаренных старшекласников и их связь с коммуникативными и организаторскими склонностями	235

СЛОВО МОЛОДЫМ

<i>Чепурнова Е. С.</i> Коммуникативная компетентность и обратная связь как ключевые факторы эффективного управления	250
<i>Воронин А. А.</i> Влияние цифровой образовательной среды на развитие когнитивных функций школьников	264
<i>Исаченко А. В.</i> Коррекция у педагогов стресса, связанного с использованием цифровых образовательных технологий	272
<i>Юрков И. Н.</i> Психологические аспекты использования цифровых образовательных технологий в школе	281
<i>Степанова В. А.</i> Особенности материнской сферы женщин с бесплодием неясной этиологии	289
Информация об авторах	300
Правила оформления статей.....	308

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

<i>Akopov G. V.</i> Cartesian Reflections by M. K. Mamardashvili: Experience of Consciousness and Awareness in the Unity of Objective and Subjective Reality.....	9
<i>Rozin V. M.</i> The Concept of Reflection: History, Options, Renewal of Understanding.....	19
<i>Odintsova O. V., Baranova S. V., Odintsov A. A.</i> Perseverance as a Systemic Personality Trait	44
<i>Nazarov A. I., Sokolov R. V.</i> In Search of New Psychophysiological Correlates of Temperament. Part 2. Search Experiment	62
<i>Gabidullina A. A., Goncharov O. A.</i> The Effect of Finger Neurogymnastics on Cognitive Functioning.....	77
<i>Gasanova Z. B., Arutyunyan E. A.</i> The Study of the Relationship between the Socio-Psychological Climate and the Socio-Psychological Well-Being of Employees in the Organization.....	96
<i>Gudiev A. V., Dolgov M. V.</i> Possibility of Predicting Role Behavior in Teams Based on Personality Traits and Motivation Structure Diagnosis.....	114
<i>Lityagina E. V., Verbovaia Yu. N.</i> Characteristics of the Motivational Sphere in People with Symptoms of Post-traumatic Stress Disorder.....	133

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY.

PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

<i>Apasova E. V.</i> Academic Motivation in Classes with Advanced Study of Mathematics.....	144
<i>Ermolaeva M. V., Lubovsky D. V., Komkov A. E.</i> Personal Educational Outcomes of Students with Disabilities of Various Etiologies	154
<i>Pokrovskaya S. E., Giris A. M.</i> Positive and Negative Indicators of Professional Self-attitude of Teachers with Different Levels of Reflexivity	173
<i>Rassudova L. A.</i> The Sophomore Slump and Its Role in the Formation of the Professional and Pedagogical Motivation of Psychology Students.....	186
<i>Kostyuchenko O. V.</i> Attitudes towards the Future in Adolescence	198

AGE PSYCHOLOGY

<i>Venger A. L., Sergeeva A. S.</i> Ideas of Senior Preschoolers about Options for Resolving Conflict Situations	211
<i>Vyrtsan A. D.</i> Relationship between Personality Traits and Specific Educational Motives in Adolescence	221
<i>Dyagileva D. V.</i> Coping Strategies of Mathematically Gifted Upper-Class School Students and its Correlation with Communicative and Organizational Inclinations.....	235

WORD TO THE YOUNG

<i>Chepurnova E. S.</i> Communicative Competence of Managers in the Context of Sustainable Organizational Development.....	250
<i>Voronin A. A.</i> The Influence of the Digital Educational Environment on the Development of Cognitive Functions of Schoolchildren	264
<i>Isachenko A. V.</i> Correction of Stress among Teachers Associated with the Use of Digital Educational Technologies	272
<i>Yurkov I. N.</i> Psychological Aspects of the Use of Digital Educational Technologies at School.....	281
<i>Stepanova V. A.</i> Features of the Maternal Sphere of Women with Infertility of Unknown Etiology	289
Authors	304
Articles execution rules	308

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

УДК 159.9.01

DOI: 10.51944/20738544_2024_3_9

EDN: OGLQNI

Г. В. Акопов

доктор психологических наук, профессор, профессор
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (Самарский филиал)

Картезианские размышления М. К. Мамардашвили: опыт сознания и осознания в единстве объективной и субъективной реальности

G. V. Akopov

Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Samara
Branch of the Moscow City University

Cartesian Reflections by M. K. Mamardashvili: Experience of Consciousness and Awareness in the Unity of Objective and Subjective Reality

Философская мысль, как в прошлом, так и сегодня, неотъемлемо переплетена с психологией в ее различных измерениях. Картезианские размышления М. К. Мамардашвили определяют возможность приблизиться к психологическому пониманию «Новой философии», а также общенаучных категорий сознания и осознания. Сопоставление содержания категорий сознания и осознания в картезианском оформлении и в современной «науке о сознании» позволяет расширить представление о движущих силах человеческой мысли в ее объективных и субъективных (личностных) проявлениях. Отдельные выдающиеся носители сознания различных исторических эпох, объективирующие свое восприятие, эмоции, интеллект и волю в свободном диалоге (внутренняя коммуникация) на языке философии, оказываются, парадоксальным образом, психологически консолидированными в многообразном континууме реального бытия в сочетании с индивидуальными формами инобытия (те или иные виды трансценденции).

Ключевые слова: Р. Декарт, объективные науки, тело, душа, сознание, личность, медитация, «прозрачность одиночества», «великое безразличие», сознание и осознание, М. К. Мамардашвили, размышления, коммуникативность, трансцендентность, консолидация, «разум любви».

«Картезианские размышления» известного философа М. К. Мамардашвили — весьма сложное по содержанию и стилю произведение. Трудности понимания текста связаны с комплексным характером этого сочинения. Оно включает: анализ основных философских произведений Декарта, авторские оценки соответствующей переписки с современниками, а также «переключку» с взглядами философов различных эпох. Сложны для современного читателя и исходные тексты XVII века, и тогда же определившаяся проблема сознания. Стилистическую сложность можно объяснить рядом причин (см. предисловие Ю. П. Сенокосова в книге [9]), проявившихся в контаминации стилей устного лекционного и письменного монографического жанров. Как отмечает В. П. Зинченко, «лишь... в последние годы своей жизни М. К. Мамардашвили впал “как в ересь в неслыханную простоту”» [7, с. 515].

Спасительным «кругом» этой удвоенной сложности стало для нас удивительное, глубоко эмоциональное отношение автора «Размышлений» к личности Декарта. Здесь и признание, и уважение; принятие идей и смысловых «медитаций» Декарта; восхищение глубинами смыслов, концентрированными формами атрибуции «непроницаемых сущностей»; деликатное оппонирование и возражения критикам в преодолении, так или иначе аргументированных, барьеров понимания со стороны равновеликих философов — таких как Г. Лейбниц, Б. Спиноза, Дж. Локк и др. В «Размышлениях» можно найти и такие оценки: «декартовские тексты написаны прозрачно, просто и элегантно, а вместе с тем — непонятно», «непроницаемый элемент мысли Декарта», «самый таинственный философ» [9, с. 72]; «королевский путь Декарта» [9, с. 78]; «он прошел над бездной незнания...» [9, с. 90]; «гений чистой красоты» и др. Очевидно, что человек, вызывающий столь высокие оценки, проявляет особый тип индивидуальности, основанием которой служит уникальное сочетание определенных качеств личности. В своих «Размышлениях» автор выделяет ряд особенностей Декарта, в частности значительный по времени период путешествий и переездов без возвращения в родные места («абсолютное отстранение» или территориальная «вненаходимость»), отсутствие эмоциональной привязки к какому-либо месту и времени при фиксации и постижении сущности наблюдаемых явлений. Этому соответствует и отмеченный автором «девиз» Декарта: «Выступаю в маске» [9, с. 2, 13].

Примечательна в характере Декарта и такая особенность, как сочетание холодного рассудка с ситуативной решительностью и поведенческой страстностью. Автор выделяет также жизненную активность Декарта, многочисленные встречи и обмен впечатлениями, мнениями; «интенсивное общение»; «насыщение себя новым, любопытным, выдающимся

и открытым». К уникальным в образе Декарта можно отнести фиксируемые с авторских позиций «состояния звенящей прозрачности одиночества, воодушевления, энтузиазма, оживления всех душевных сил» в преддверии «момента истины». К основополагающим качествам личности Декарта Мамардашвили относит: «энтузиазм честолюбия», вызов судьбе — «один на один» и «один на один с миром», «великое безразличие, которое есть в нас и в Боге». Все эти качества объединены автором в логике внутренней доминанты — «расспросить и описать себя», «найти незаметное место “Я” в мире», что равносильно «описанию Вселенной» [9, с. 3–4, 12, 48].

Весьма важен вывод Мамардашвили, что «архимедовой точкой», или «рычагом», метода философии Декарта является «феномен осознания», вне которого невозможен «выход к некоторой онтологии», в том числе и в других измерениях (перечислены: антропология, психология, гносеология, культурно-историческая методология) [9, с. 48]. Более того, «сознание — единственное начало для какой-либо онтологической позиции в метафизике и эпистемологии. Оно включает рефлекссию сознания. Любое сознание, о котором идет речь у Декарта, есть самосознание... сознание, сознающее себя» [9, с. 78], и в этом заключен «королевский путь» Декарта в эмпирическое сознание и в психологию (там же).

От себя отметим, что широкая эрудиция Декарта (математика, философия, теология, физика, механика, биология, физиология и др.), несомненно, связана с выдающимися творческими способностями и владением соответствующими языковыми дискурсами — от самых абстрактных, знаково-символических, до зрительно-образных, интонационно-звуковых и сенсорно-мышечных. Возможно, что определенные типы языкового сознания способствовали и тем медитативным (созерцательным в нашей версии [3; 5; 13]) состояниям Декарта, которые неоднократно упоминаются в «Размышлениях», в особенности связанные с ситуациями «сомнения, ухода в “зазор, подвес и глядение оттуда”» [9, с. 15]. В этом смысле становится ясным тезис автора о «дискретности времени» в рассуждениях Декарта, подтверждением чему служит постоянное употребление слов: «теперь, когда», «сейчас», «потом» [9, с. 16–20].

Медитативный опыт представлен в философских работах Декарта, главным образом, в связи с процессами обретения новых смыслов, «преобразованием себя, перерождением, т. е. трансцендированием сознания “в поисках покоя души и воли”», а также процессом открытия «великой книги света», обретения «естественного света» разума и самоочевидности искомой истины в силу «представленности “Я” в cogito» [9, с. 2–4, 65].

Дилемма души и тела в философском дискурсе была оформлена Декартом, как и двойственность проявлений сознания, ярко представ-

ленная в Исповеди Августина Блаженного и получившая философскую окраску у Декарта. Тезис о том, что сознание чего-либо с одновременным осознанием себя сознающим что-либо обретает двойную рефлексию, в силу очевидности, относится к суждениям аксиоматического типа (в лексике «Размышлений» — «тавтология» истины в формуле: «сознание осознания» [9, с. 39, 78]).

В современных исследованиях сознания, в частности в проблематике сенсорного сознания, категория «Я» неотъемлемо присутствует в соответствующих концептуальных построениях, как и для других типов сознания [4; 8; 12; 13; 15 и др.]. В «декартовской теории познания, — констатирует Мамардашвили, — ощущений нет вообще... то, что Декарт называет чувственностью, это не ощущение, а воображение». Оно не должно ассоциироваться с чем-то чувствующим, в нем нет ощущений, а лишь «чистое воображение» или «чистое сознание» (ссылка на Э. Канта) [9, с. 68]. Такая абсолютизация когнитивного сознания в отрыве от аффективного отчасти сохраняется в современных исследованиях, что чревато потерей ориентиров решения не менее важной проблемы единства сознания во всех его проявлениях [2; 14; 16]. Более сложная картина просматривается в отношении понятий «трансценденция» и «трансцендентальность». Можно предположить, что «непринятие Декартом трансцендентальности» в пользу алгоритмичности (алгебраичности) [9, с. 65] препятствовало актуализации идеи переходов (трансценденции) из сенсорного сознания «Я» в когнитивное «Я».

Упоминавшаяся выше «самоочевидность осознанного» или «естественный свет» разума по Декарту [9, с. 65] является «трансцендентальной стороной осуществляющегося мышления и описания» [9, с. 72]. Выход за пределы наличного сознания в трансцендентальной логике Мамардашвили сопряжен с некоторым «зависанием», попаданием в «зазор», т. е. в пространство паузы между прежними смысловыми границами и выстраиванием новых границ внезапно осознанных смыслов. В этом контексте уместно отметить, что трактовка понятия «рацио» в «Размышлениях» как «пропорции между тем, что наблюдается, и тем, что выдумывается» [9, с. 65, 69], — это, вероятно, соотношение между «числом шагов» наблюдения до и с момента перехода (трансценденции) в область «чистого воображения», т. е. сознания. Потенциальная бесконечность шагов до осознания истины либо «мгновенная» достижимость бесконечности, т. е. трансценденция сознания («озарение», «мгновенный инсайт», «гештальт» или «естественный свет» по Декарту), — вопрос, компромиссно решенный в свое время в математике. В мыслимых границах такие трансцендентальные переходы от сенсорно-перцептивного сознания к состояниям «чистого сознания» (идея, «чистое воображение»,

абстрактное мышление), как мы понимаем, осуществляются неосознаваемым образом, обозначенным в «Размышлениях» как «точка интенсивности» или «избыточность» в паузах «завора», «подвеса». Похожие понятия: «интервал», «оперативный покой» — В. П. Зинченко находит в работах А. А. Ухтомского [7, с. 238]. Нечто похожее можно усмотреть и в когнитивной нейropsychологии.

В современных исследованиях, начиная с работ В. Ф. Петренко, реализованы программы теоретического и эмпирического обоснования положения о многомерности сознания [4; 10] и показано существование различных знаково-символических средств репрезентации [1; 3 и др.] состояний, обусловленных различными модусами сознания (сенсорный, когнитивный, аффективный, мотивационный, волевой и др.). Психологам хорошо известно более узкое явление синестезии, при котором сенсорная кросс-модальность репрезентируется посредством вербальной коммуникации. В одном из Картезианских размышлений находим следующий тезис: «В любом акте мышления, познания, волевого действия и страсти (т. е. в различных модусах или типах сознания. — Г. А.) присутствует это невербальное ядро, которое и называется *cogito*» [9, с. 72].

Объяснительный конструкт, названный Декартом «животными духами», выступает в качестве отличной от сознания субстанции, обеспечивающей взаимопереходы души и тела. В исследовательском сознании Декарта такая двойственность (дуализм), судя по текстам «Размышлений», не представлялась проблемой. В этом контексте обратимся к иллюстрации с палкой слепого. Материализованные действия ощупывания концом палки жестко связаны с местом охвата палки ладонью и пальцами, сенсорные участки которых обеспечивают необходимой информацией активированную соответствующим образом когнитивную сферу (тип внимания, следы памяти и пр.); ориентирующий процесс регулируется целевой установкой (не споткнуться, повернуть и т. д.) [9, с. 86]. Этот пример вызывает ассоциацию с гальперинской теорией поэтапного формирования умственных действий (см. работы П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, А. И. Подольского и др.), в которой, как нам представляется, снята тема дуализма.

С позиций автора «Размышлений», в рассуждениях Декарта о связи души и тела нет дуализма прежде всего в силу логического обоснования существования Бога, а также специфики трактовки ключевой формулы: *cogito ergo sum*, согласно которой утверждается только «факт существования, а не содержание существования» в непрерывном бытии и ответе на вопрос: «что такое есть?» [9, с. 83]. Определяя такую логику единства души и тела: и то и другое создано Богом и ему только ведома связь между ними, а общность (единство) — в самом факте существования в установленных Богом границах. Вместе с тем введение Декартом «строного раз-

личения души и тела» [9, с. 90], согласно Мамардашвили, приобрело (в констатации дуализма) «истинный смысл» в науке в связи с «невозможностью картины или модели связи между материей и сознанием» [9, с. 91].

Относительно недавно, в поисках разрешения этой дилеммы, психолог М. Велманс привлек в качестве экспертов к обсуждению психофизической проблемы широкий круг специалистов из различных областей науки, имеющих опыт исследований по проблематике сознания [17]. Итоговый вывод Велманса состоит в том, что в эпистемологии решения нет, в то же время в онтологии — возможно психологическое решение. Философ Д. Чалмерс, выделяя трудную и легкую для решения составляющие проблемы сознания, относит первую к феноменальному сознанию, вторую — к когнитивному (психологическому) сознанию [12]. Таким образом, декартовский дуализм преобразован в дуализм феноменального и когнитивного сознания.

В этой связи отметим, что автор «Размышлений» в ряде суждений заключает, что «союз души и тела» наводит на мысль о «непостижимой третьей субстанции» (в другом месте — «третий глаз») [9, с. 9, 72, и др.]. Если принять эту лексику и считать сознание и самосознание первым и вторым «глазом» соответственно, то неизбежно возникает ассоциация с «всевидящим оком» Бога, что предположительно соответствует абсолютному и безусловному принятию метафизики Декарта. Иная версия идентификации «третьего глаза» в «Размышлениях» возвращает нас к началу, в котором, в связи с темой «удвоения мира и времен», в качестве альтернативы (дабы сохранить имплицитную позицию единства мира) усматривается «заглядывание в себя» [9, с. 14]. Но и здесь сохраняется неопределенность авторской позиции. Действительно, заглядывание в себя, не будучи само-осознанием («второй глаз»), а внутренним наблюдением со стороны, может совпадать с хорошо известным гомункулюсом, что отвергается автором в последующих главах.

В науке о сознании достаточно широко распространены словосочетания, определяющие характер источника получаемой информации: «позиция от 1-го лица» (first person perspective), т. е. интроспективные самоотчеты, основанные на осознании себя и внешнего мира; «позиция от 3-го лица», т. е. информация, получаемая от объективного источника, как то: внешний наблюдатель, как правило использующий объективированные методы (тесты, аппаратные средства) [11]. Очень редко определяется позиция от 2-го лица, на наш взгляд заслуживающая не меньшего внимания в исследованиях сознания. Коммуникативная природа сознания, в ее неразрывной связи и единстве с творческой и созидательной активностью [1; 2; 10], неявно присутствует в декартовской модели. Парность функций: сознание-осознание, «Я»-исходное и «Я»-самонаблюдающее, т. е. сознание

и самосознание, — неизбежно, как мы считаем, актуализируется в процессах и в содержании внутреннего диалога (внутренняя коммуникация [1]). Полученная в наших исследованиях фактология [3; 10] подводит к мысли о неразрывном континууме внешней и внутренней коммуникации. Избыточность или недостаточность одной из этих форм коммуникативного сознания компенсируется другой. К слову, тема одиночества в современном цифровом обществе [6] может быть осмыслена также в этой логике как трансценденция различных форм коммуникативного сознания.

Обозревая в целом совокупность авторских интерпретаций и комментариев в текстах «Картезианских размышлений» как определенной формы односторонней коммуникации современного неординарного философа с гением прошлых веков, мы не находим артикуляции коммуникативных процессов как фактора и средства рефлексивной активности («звонящая прозрачность одиночества» [9, с. 3]). Можно полагать, что внекоммуникативность и бесстрастность («великое безразличие» [9, с. 12]) сознания составляют основу аксиоматики картезианской философии сознания. Внутренняя монологичность: сознание — осознание в отрыве от множественного диалога с внешним миром, при всей грандиозности и всеохватности замысла «найти незаместимое место “Я” в мире» на пути познания истины «о нашем включении в космическое целое, о себе и своей эволюции в нем, о трансчеловеческих константах и связностях (ограничениях) жизни сознания» [9, с. 48], может обеспечить, на наш взгляд, исключительно одномерную трансценденцию сознания в «избыточно» многомерном мире.

Вместе с тем медитативная (в иной версии — немедитативное созерцание [13]) трансценденция, как можно заключить на материале «Картезианских размышлений», выступает в качестве не менее важного инструмента метафизики Декарта наряду с другими формами мышления. Феноменальность «Я» в этом случае связана с «феноменом осознания» [9, с. 39] посредством феномена бессознательного особого типа, в котором, в отличие от бессознательного по З. Фрейду, осознается состояние *cogito* (мышления), но не его содержание [5; 13]. Вполне осознаваемые пред- и постсозерцательные состояния трансцендентально связаны с неосознаваемым процессом переоформления исходного содержания во вновь переживаемое. Новым содержанием может быть новый язык, новая логика, новый смысл, новое «Я». Процесс переоформления осуществляется при актуализации определенной совокупности психических процессов (внимание, память, перцепция и т. д.), один из которых является ведущим. На этой основе возможна психологическая классификация трансцендентальных состояний: атенционная (объект первоначального внимания произвольно меняется на иной), мнемическая, интеллектуальная и др. типы

трансценденции. Можно предположить, что «триггером» трансценденции являются соответствующие аффективные состояния. Подкреплением этому служит один из ярких афоризмов Мамардашвили: «философия — это сознание вслух, а сознание — это страсть» [7, с. 521].

Такое широкое психологическое определение трансценденции может быть специфицировано для случаев ее сопряжения с мотивационно-аффективными побудителями. Широкий спектр примеров проявления сенсорно-аффективной трансценденции у некоторых верующих можно найти в книге У. Джеймса «Многообразие религиозного опыта». Яркое событие, если верить истории, связано с чувственно-мотивационной трансценденцией сознания Жанны д'Арк. Ряд случаев мотивационно-интеллектуальной трансценденции приводится в описаниях математических открытий в работах А. Пуанкаре и Ж. Адамара.

Многообразие выдающихся творческих достижений Декарта, на наш взгляд, может быть связано с высокой способностью трансцендентального сознания. Как иначе назвать открытие Декартом возможности перевода наглядных форм в абстрактные и осуществление перехода с геометрического языка на алгебраический в математике. Не менее революционен трансцендентальный переход от живого биологического движения к механическому, т. е. вычислимым формам движения, как и трансценденция живого образа Бога в дискурсивную форму, позволяющую в логике разума доказывать существование Бога.

Возвращаясь к формуле «абсолютного безразличия» в трансцендентальных переходах к «свету разума», имплицитно представленной в «Размышлениях», можно понять мысль Мамардашвили, атрибутирующего «стремление сознания (“гения чистой красоты”) к Разуму любви» [9, с. 64]. Несомненно, что такая метафизика Декарта снимает (диалектически) сомнения в возможности когитального обоснования эго («Я») как существования. Однако возникают существенно иные опосредствования (по Л. С. Выготскому) различного психологического порядка.

Новое тысячелетие существенно продвинуло научную мысль. Современные технологические достижения, в частности, в сферах генетики, био- и нейромедицины, информационной и сетевой коммуникации, компьютерного моделирования и искусственного интеллекта неимоверно расширили возможности человека. Для актуализации субъективного «Я» уже не обязательно мыслить, достаточно пожелать. Соответственно перефразируя декартовское изречение, получаем: *velle — ergo sum*. Бог окончательно изгнан из научного мировоззрения или «перемещен» в астрофизическую «темноту» и нейросетевое творчество искусственного интеллекта. Богом данная, согласно Декарту, связь души и тела, все еще не постигнутая наукой, зримо воплощается на практике заменой частей

тела механическими, электронными либо искусственно выращенными органами. Телесная сила и динамичность, при необходимости, многократно увеличиваются внешним образом. Генетический пол физически трансформируется в произвольно проектируемую социально признаваемую «субстанцию», а внешний облик обретает черты со-творимого со специалистом живописного полотна или скульптуры.

В целом, такие серьезные изменения взаимосвязи и взаимообусловленности телесного и психического (сознательного) в образе жизни современных людей актуализируют картезианский поиск, оживляя наследие Декарта в новых измерениях «прозрачного одиночества» и «великого безразличия» с альтернативой возвращения к «разуму любви».

Philosophical thought, both in the past and today, is integrally intertwined with psychology in its various dimensions. Cartesian reflections by M. K. Mamardashvili determine the possibility of approaching the psychological understanding of the “New Philosophy”, as well as general scientific categories of consciousness and awareness. Comparison of the content of the categories of consciousness and awareness in the Cartesian formulation and in the modern “Science of consciousness” allows us to expand the understanding of the driving forces of human thought in its objective and subjective (personal) manifestations. Individual outstanding carriers of consciousness of various historical eras, objectifying their perception, emotions, intellect and will in a free dialogue (internal communication) in the language of philosophy, turn out, paradoxically, psychologically consolidated in a diverse continuum of real existence in combination with individual forms of other existence (certain or other types of transcendence).

Keywords: Descartes', soul and body, meditation, “transparency of loneliness”, “great indifference”, consciousness and awareness, communication, transcendence, “mind of love”.

Список литературы

1. Акопов Г. В. Внутренняя коммуникация личности: типы сознания и осознания / Г. В. Акопов, А. В. Белоус // Ученые записки Института психологии РАН. — 2021. — Т. 1, № 2 (2). — С. 79–85.

Akopov G. V. Vnutrennyaya kommunikatsiya lichnosti: tipy soznaniya i osoznaniya / G. V. Akopov, A. V. Belous // Uchenye zapiski Instituta psikhologii RAN. — 2021. — T. 1, № 2 (2). — S. 79–85.

2. Акопов Г. В. Единство сознания: постановка проблемы / Г. В. Акопов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2023. — № 1(62). — С. 9–32. — DOI: 10.51944/20738544_2023_1_9

Akopov G. V. Edinstvo soznaniya: postanovka problemy / G. V. Akopov // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2023. — № 1(62). — S. 9–32. — DOI: 10.51944/20738544_2023_1_9

3. Акопов Г. В. Неречевые языки сознания: постановка проблемы и возможности ее решения / Г. В. Акопов // Ученые записки Института психологии РАН. — 2021. — Т. 1, № 1(1). — С. 23–29.

Akopov G. V. Nerechevye yazyki soznaniya: postanovka problemy i vozmozhnosti ee resheniya / G. V. Akopov // Uchenye zapiski Instituta psikhologii RAN. — 2021. — T. 1, № 1(1). — S. 23–29.

4. Акопов Г. В. Новые подходы в постановке и решениях проблемы сознания / Г. В. Акопов // Национальный психологический журнал. — 2023. — № 1. — С. 66–76. — DOI: 10.11621/npj.2023.0106

Akopov G. V. Novye podkhody v postanovke i resheniyakh problemy soznaniya / G. V. Akopov // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2023. — № 1. — S. 66–76. — DOI: 10.11621/npj.2023.0106

5. *Акопов Г. В. Созерцание в категориальной системе современной психологии: теоретические и прикладные аспекты / Г. В. Акопов ; под ред. В. Ф. Петренко. — Самара : БЕК # 21, 2014.*

Akopov G. V. Sozertsanie v kategorial'noi sisteme sovremennoi psikhologii: teoreticheskie i prikladnye aspekty / G. V. Akopov ; pod red. V. F. Petrenko. — Samara : VEK # 21, 2014.

6. *Войсунский А. Е. Эпидемия одиночества в цифровом обществе / А. Е. Войсунский, Г. У. Солдатова // Консультативная психология и психотерапия. — 2019. — Т. 27, № 3. — С. 22–43. — DOI: 10.17759/cpp.2019270303*

Voiskunskii A. E. Epidemiya odinochestva v tsifrovom obshchestve / A. E. Voiskunskii, G. U. Soldatova // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2019. — Т. 27, № 3. — С. 22–43. — DOI: 10.17759/cpp.2019270303

7. *Зинченко В. П. Мераб Константинович Мамардашвили: послесловие к дружбе / В. П. Зинченко // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания / общ. ред. Т. Г. Щедрин. — Москва : РОССПЭН, 2011. — С. 513–522.*

Zinchenko V. P. Merab Konstantinovich Mamardashvili: posleslovie k druzhbe / V. P. Zinchenko // Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya / obshch. red. T. G. Shchedrinoi. — Moskva ; ROSSPEN, 2011. — S. 513–522.

8. *Клочко В. Е. Философия и психология многомерности / В. Е. Клочко // Психология саморегуляции в 21 веке / отв. ред. В. И. Моросанова. — Санкт-Петербург : Нестор-История, 2011. С. 48–55.*

Klochko V. E. Filosofiya i psikhologiya mnogomernosti / V. E. Klochko // Psikhologiya samoregulyatsii v 21 veke / otv. red. V. I. Morosanova. — Sankt-Peterburg : Nestor-Istoriya, 2011. S. 48–55.

9. *Мамардашвили М. К. Картезианские размышления / М. К. Мамардашвили. — Москва : Прогресс, 1993.*

Mamardashvili M. K. Kartezianskie razmyshleniya / M. K. Mamardashvili. — Moskva : Progress, 1993.

10. *Невербальные языки сознания: репрезентация субъективного отношения посредством цвета, формы и прямой оценки / Г. В. Акопов, Л. С. Акопян, А. В. Белоус, А. В. Капцов // Экспериментальная психология. — 2022. — Т. 15, № 2. — С. 111–124.*

Neverbal'nye yazyki soznaniya: reprezentatsiya sub"ektivnogo otnosheniya posredstvom tsveta, formy i pryamoi otsenki / G. V. Akopov, L. S. Akopyan, A. V. Belous, A. V. Kaptsov // Eksperimental'naya psikhologiya. — 2022. — Т. 15, № 2. — С. 111–124.

11. *Ревонсуо А. Психология сознания / А. Ревонсуо ; пер. с англ. — Санкт-Петербург : Питер, 2013.*

Revonsuo A. Psikhologiya soznaniya / A. Revonsuo ; per. s angl. — Sankt-Peterburg : Piter, 2013.

12. *Чалмерс Д. Сознательный ум: В поисках фундаментальной теории / Д. Чалмерс. — Москва : УРСС : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.*

Chalmers D. Soznayushchii um: V poiskakh fundamental'noi teorii / D. Chalmers. — Moskva : URSS : Knizhnyi dom «LIBROKOM», 2013.

13. *Akopov G. Non-Meditative Contemplation as Research Project in Psychology: Between the Conscious and Unconscious Mind [Electronic resource] / G. Akopov, L. Akopian // Psychology Applications and Developments 7. Advances in Psychological Trends Series / ed.: Prof. Dr. Clara Procana and Prof. Dr. Michael Wang. — Lisboa, Portugal : Science Press, 2021. — P. 293–302. — URL: www.insciensepress.org (дата обращения: 20.06.2024).*

14. *Bayne T.* The Unity of Consciousness / T. Bayne. — [S. I.] : Oxford University Press, 2012.

15. *Kriegel U.* Subjective Consciousness: A Self-Representational Theory / U. Kriegel. — New York : Oxford University Press, 2011.

16. Sensory Integration and the Unity of Consciousness / D. Bennett, C. Hill (Eds.). — Cambridge, MA : MIT Press, 2015.

17. *Velmans M.* How Could Conscious Experiences Affect Brain? / M. Velmans // Journal of Consciousness Studies. — 2002. — Vol. 9, No. 11. Special Issue. — P. 3–29.

УДК 122

DOI: 10.51944/20738544_2024_3_19

EDN: OIIMLU

В. М. Розин

доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт философии Российской академии наук». ORCID: 0000-0002-4025-2734

Понятие рефлексии: история, варианты, обновление понимания

V. M. Rozin

Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Chief Researcher at the Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences. ORCID: 0000-0002-4025-2734

The Concept of Reflection: History, Options, Renewal of Understanding

В статье представлен генезис понятия рефлексии. Различаются предпосылки становления этого понятия в работах Аристотеля и Николая Кузанского и собственно этапы развития этого понятия в философии Нового времени. Характеризуются понятия рефлексии 1.0 в работах Локка, 2.0 в работах мыслителей немецкой классической философии (Канта и Гегеля), 3.0 в исследованиях Г. П. Щедровицкого. Разводятся два понимания рефлексии: понимаемой как механизм развития индивида, принадлежащий его личности, и как процесса, выводящего к другой целостности. Вводится представление о нравственной рефлексии.

Ключевые слова: рефлексия, понятия, мышление, реконструкция, личность, индивид, развитие, становление, схемы, история.

Задачами данного исследования являются: теоретическое, психолого-педагогическое осмысление понятия рефлексии, различение разных видов рефлексии, обозначенных автором как 1.0, 2.0, 3.0, выявление инвариантных и специфических для отдельных типов характеристик рефлексии.

Зачинатели дискурсивности в современной психологии и педагогике всегда обращали внимание на рефлексия, понимая ее как механизм развития личности, происходящего под влиянием образования. «Теоретически роль рефлексии в психическом развитии, — пишут Игорь Семе-

нов и Сергей Степанов, в статье «Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности», — учитывается Л. С. Выготским, считающим, что “новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве своей основы рефлексию, отражение собственных процессов в сознании”, и С. Л. Рубинштейном, подчеркивающим, что “возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя» [2, с. 141; 17, с. 260; 18, с. 35].

Но теоретически понятие рефлексии в педагогике проработано было слабо, что привело в настоящее время к его размыванию, оно стало употребляться по-разному и, главное, свелось к простому осознанию собственной или чужой деятельности. Всего один пример, характеристика рефлексии М. В. Захарченко: «Итак, когда мы говорим о рефлексии в педагогике, нас интересует: а) рефлексия как всеобщая человеческая деятельность, б) особенный характер предмета этой деятельности как выражение специфического педагогического среза человеческого бытия: именно так я предлагаю взглянуть на наш мир педагогического — как на срез культуры, в одном ряду с политическим, экономическим, художественным и др., в) ряд образов этой предметной деятельности: только исходя из наличия такого ряда — и из его опознанности в качестве такого — можно потом говорить о том, что интересует каждого практического педагога: о типах педагогической рефлексии, приемах рефлексивной деятельности педагога, технологиях — или, сужая задачу — правила построения рефлексивного поля в педагогическом процессе. Итак, по моему, уже понятно: рефлексия в педагогике — это источник теоретического педагогического знания» [5].

Цель данной работы — возобновить более строгое понимание рефлексии, для чего мы сделаем экскурс в историю этого понятия и предложим несколько различий. По жанру это будет, с одной стороны, реконструкция представлений мыслителей, вводивших рефлексию, с другой — методологический дискурс. О рефлексии писали очень многие, но в рамках дискурса речь пойдет только о тех, кто, на наш взгляд, задал мейнстрим в этой области мышления.

Изобретение Аристотелем схемы рефлексии. В «Метафизике» мы встречаем дискурс, который ретроспективно можно назвать первой «схемой рефлексии». «Ведь существо мысли и предмет мысли, — пишет Аристотель, — не одно и то же. Дело, однако, в том, что в некоторых случаях... предмет мысли и разума не являются отличными друг от друга... мы будем иметь здесь тождество и мысль будет составлять одно с предметом мысли». «При этом разум, в силу причастности к предмету мысли, мыслит самого себя: он становится мыслимым, соприкасаясь и

мысля, так что одно и то же есть разум и то, что мыслится им». «Так вот от такого начала зависит мир небес и природа... Мы утверждаем, что Бог есть живое существо, вечное, наилучшее... Разум мыслит самого себя, раз мы в нем имеем наилучшее, и мысль его есть мышление о мышлении» [1, с. 211, 215].

Обратим внимание на два момента, во-первых, субъектом аристотелевской рефлексии выступал «Разум» (Бог), а не индивид, во-вторых, этот нарратив (дискурс) в авторской концепции представляет собой «схему». Последняя определяется мною как семиотическое построение (изобретение), позволяющее разрешить проблемную ситуацию. Схема задает новую реальность, позволяет понять происходящее и построить новое действие. В данном случае предполагаю, что Аристотель построил схему рефлексии, чтобы объяснить, каким образом Разум как «перводвигатель» и как причина движения планет движет эти планеты.

РАЗУМ	Проблемная ситуация	СХЕМА рефлексии	Новое действие
Бог (перводвигатель)	Как объяснить причину движения планет	мышление ↓ мышление	Объяснение движения планет

Возможно, Аристотель рассуждал при этом примерно следующим образом. Причиной движений человека выступает его мысль, о чем Стагирит пишет в работе «О душе». На небе нет никого, кроме Бога и движущихся планет, следовательно, мысль Бога (Разум) и есть причина их движения. Что при этом мыслит Разум по содержанию? Разве не само движение планет посредством причины этого движения? Получается, что он мыслит о своем мышлении. Но не похож ли Разум Аристотеля на него самого, осознающего свое мышление в форме опять же мышления?

Бог как направляющая инстанция, ангелы и разум человека как посредники (схема средневековой рефлексии). В Средние века установился следующий ценностный ряд форм бытия: Бог — ангелы (святые) — человек. Созданный «по образу и подобию» Бога человек мыслится теперь, с одной стороны, как обладающий разумом и свободой воли, с другой — природными (естественными) страстями. При этом разум — от Бога, а телесные страсти имеют чисто человеческое (или дьявольское) происхождение. Для нашей темы важен такой персонаж, как ангел-хранитель. Вспомним Лермонтова:

По небу полуночи ангел летел,
И тихую песню он пел...
Он душу младую в объятиях нес

Для мира печали и слез.
И звук его песни в душе молодой
Остался без слов, но живой...



Ангелы-хранители (подобно личным святым) выполняли любопытные функции: с одной стороны, они были проводниками воли Бога, передавая «человеческому разуму» божественные предначертания, его дух; с другой — это своеобразная средневековая фигура рефлексии. Действительно, ангел-хранитель может сознавать все поступки человека (видит его насквозь), причем это не просто бездумное отражение деятельности человека (как в зеркале), а божественное, разумное видение, работающее на развитие человека как духовного существа. Правда, вторая составляющая рефлексии (разумная) пока принадлежит человеку только частично, в основном же — ангелу и Богу. Схема рефлексии в данном случае сакральная: ангел-хранитель в душе совпадает с человеком и одновременно как сакральное существо находится вне его в духовном пространстве, созерцая и направляя своего подопечного. Понятно, что за ангелом-хранителем стоит Бог, который посредством ангела-хранителя (но может и прямо) руководит разумом взрослого человека.

Передача в эпоху Возрождения и Новое время функции рефлексии от божественного разума к индивиду. Здесь две важные фигуры, Николай Кузанский и Готфрид Вильгельм Лейбниц. Кузанец передает функцию разума человеку, понимая последнего как «второго бога»; в результате ум человека наделяется способностью не только мыслить, но и управлять мышлением. «Итак, — говорит Кузанец устами своего героя Простеца, — наименования даются благодаря движению рассудка. Именно, рассудок движется

вокруг вещей, подпадающих под ощущение, и производит их различение, согласование и разделение, так что в рассудке нет ничего, чего раньше не было в ощущении... Подобно тому как зрительная способность души не может получить осуществления, то есть действительно видеть, если не будет возбуждена объектом, — а она не может быть им возбуждена, если ей не противостоят чувственные образы, размноженные в органе чувства, и, таким образом, она нуждается в оке, — так и способность ума — а это способность к восприятию и пониманию вещей, — не может получить осуществления, если не будет возбуждена чувственным, и не может прийти в возбуждение без посредствующих чувственных представлений... Однако, так как душа не может преуспеть, если она совершенно лишена силы суждения, — как и глухой никогда не может сделаться кифаредом, раз он не имеет никакого представления о гармонии, при помощи которого он мог бы судить о своих успехах, — наш ум обладает врожденной ему способностью суждения, без которой он не мог бы успешно функционировать. Эта сила суждения от природы врождена уму. При ее помощи **он сам по себе судит о разумности оснований**» [7, с. 392, 399] (выделение наше. — В. Р.).

«Ум есть живая субстанция, которая, как мы знаем по опыту, внутренне говорит в нас и судит и которая больше любой другой способности из всех ощущаемых нами в себе духовных способностей уподобляется бесконечной субстанции и абсолютной форме. Ее обязанность в нашем теле — животворение тела; потому она и называется душой. Отсюда, ум есть субстанциональная форма, или сила, которая сосредоточивает в себе соответствующим ей образом все: и силу одушевляющую, при помощи которой ум одушевляет тело, наделяя его жизнью растительной и способностью ощущения; и силу рассудочную, а также разумную и силу умопостижения» [там же, с. 388–389, 400–401].

	Ум (душа?)
индивид →	управление ↓ ↓ апперцепция ↑
«второй бог» (личность?)	основания ума вещи (явления)

Ренессансный человек осваивается в двойном мире: начинает изучать природу и одновременно продолжает отдавать должное Богу. Заимствовав от последнего волю и веру в разум, он становится более независимым от Творца, поскольку стал христианином и перестает бояться Конца Света и Страшного Суда. Все чаще люди Возрождения воспринимают Бога как всеобщую причину, как законы, которым подчиняется и жизнь, и природа. Себя человек начинает истолковывать всего лишь как менее совершенного по отношению к Творцу. Однако если Бог отошел от дел, воплотившись в природу и ее законы, кто теперь направляет человека, как он мыслит? Кузанец намечает ответ на этот вопрос, передавая

функцию управления мышлением (которую раньше посредством разума осуществлял Бог) от Бога к человеку. Одновременно он решает вопрос о природе познания, намечая схему апперцепции (не просто ощущение, а осмысленное, обуславливающее мысль). Уже намечается разделение функций мышления: ум не только мыслит, но и осознает свое мышление («сам по себе судит о разумности своих оснований»).

В новое время Лейбниц подхватывает идеи Кузанского, переосмысляя и корректируя их относительно личности. Во-первых, он считает, что разные личности мыслят и осознают все по-разному, во-вторых, что и в каждой отдельной личности представления о себе и мире меняются в зависимости от личностных установок. Как понять различие чувственных восприятий вещей и апперцепций, включая осознание оснований, а также различие представлений у одной личности и у многих? Лейбниц разрешает эти проблемы, вводя идею «монад», т. е. посредников между Богом и личностью. «Согласно представлению Лейбница о монаде, сознание — подобие и образ Бога, а потому мысля само себя, оно мыслит и самого Бога, познавая ограниченное в себе, оно мыслит то же беспредельным в Боге; мысля о самих себе, мы мыслим о бытии». Монада — «...живое зеркало, наделенное внутренним действием, воспроизводящее универсум со своей точки зрения и упорядоченное точно так же, как и сам универсум» [8, с. 405; 11].

Понятие рефлексии 1.0. Локк, приписывая рефлексии фиксированные характеристики, создает первое понятие рефлексии. Понятие, в отличие от схемы, строится в рамках мышления (философского или научного) и предполагает следование логике (правилам и категориям). Рефлексия, с точки зрения Локка, принадлежит индивиду, позволяя объяснить источники и работу его познания и мышления. Одновременно начинается редукция форм мышления к деятельности. «Под рефлексией, — пишет Локк, — я подразумеваю то наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [9, с. 155]. «Называя первый источник (опыта) ощущением, — пишет Локк, — я зову второй “рефлексией”, потому, что он доставляет только такие идеи, которые приобретаются душой при помощи рефлексии о своих собственных внутренних деятельности» [10, с. 129].

	Ум (душа) ← (идеи)
индивид →	↓ рефлексия ↑
<i>(личность)</i>	внутренняя жизнь (деятельность)

В философии Нового времени понятие рефлексии было призвано объяснить целостность и развитие человека как личности. С одной стороны, личность постоянно приобретает новые знания, представления,

понятия, способности, с другой — все эти новообразования прочно закованы в круг «я», принадлежат универсуму личности и, следовательно, должны проистекать из уже существующего в «я», то есть из старого. Разрешение этого противоречия происходит в рамках рефлексивного дискурса (но в данном случае уже вводится осознанное понятие рефлексии). Универсуму личности приписывается особая способность — рефлексия, сочетающая в себе одновременно искусственный план (отображение деятельности души, познание ее) и естественный (сама рефлексия есть часть души, механизм ее изменения). Безусловно, личность изменяется не столько сама по себе, сколько под влиянием внешней среды (взаимоотношений с «другими», деятельности, попыток разрешить различные проблемы) и поэтому отнюдь не является универсумом. Однако, с точки зрения персоналистической концептуализации человека, личность есть именно универсум, и пока подобная точка зрения имеет место, будет работать и понятие рефлексии.

Понятие рефлексии 2.0. Рефлексия как идеальный объект спекулятивной философии. Лейбниц — это, собственно, точка бифуркации, от него идет развилка. Одни мыслители (Локк и его последователи) приписали рефлексии индивиду (личности), другие, начиная с Канта, пришли к выводу, что источником развития и мышления является «деиндивидуальное начало» (Разум, Дух, Сознание, Деятельность и др.), соответственно рефлексия относится к этому началу. А индивид и личность? Последние стали истолковываться как «субъективные условия» действия деиндивидуального начала.

Действительно, с одной стороны, в «Критике чистого разума» Кант пишет, что индивид сам «а priori, сообразно понятиям мысленно вложил в вещи и показал (путем построения). Он понял, что иметь о чем-то верное априорное знание он может лишь в том случае, если приписывает вещи только то, что необходимо следует из вложенного в нее им самим сообразно его понятию». С другой стороны, «а priori, сообразно понятиям» задается Разумом, который понимается Кантом как особая природа, подчиняющаяся «вечным и неизменным законам» [6, с. 84–85]. Рефлексия как механизм мышления передается Кантом Разуму, хотя схема рефлексии заимствуется у индивида.

«Латинское слово *reflexio*, — читаем в комментариях редакции к переводу «Науки логики» Гегеля, — означает “загибание назад”, “отклонение назад”, “отражение” (света, звуковой волны, брошенного во что-то предмета). В европейских языках это слово наряду со значением отражения приобрело еще значение размышления, обдумывания, рассуждения, соображения (мысль как бы оборачивается на самое себя, отражается; в самое себя, направляется на самое себя)» [3]. А вот пояснение самого Канта.

«Рефлексия (reflexio) не имеет дела с самими предметами, чтобы получать понятия прямо из них, но есть такое состояние души, которое нас прежде всего побуждает к тому, чтобы открыть *субъективные условия*, при которых мы можем добраться до понятий» [6, с. 314]. В предисловии к первому изданию «Критики чистого разума» Кант отмечает, что «это достаточно глубоко задуманное исследование имеет, однако, две стороны. Одна относится к предметам чистого рассудка и должна показать и разъяснить *объективную значимость его априорных понятий*; именно поэтому она входит в мои планы. Другая рассчитана на то, чтобы рассмотреть сам чистый рассудок в отношении его возможности и познавательных сил, на которых он основывается, следовательно, рассмотреть его в *субъективном отношении*, и хотя это рассмотрение, принимая во внимание мою главную цель, обладает огромной важностью, оно все же не входит в нее по существу, ибо основной вопрос остается в том, что и насколько могут рассудок и разум познать независимо от всякого опыта, но не в том, как возможна способность к самому мышлению?» [6, с. 78] (курсив наш. — В. Р.).

То же самое у Гегеля, рефлексия — это механизм развития духа, но схема ее явно заимствована из рефлексии индивида. «Рефлексия есть прежде всего движение мысли, выходящее за пределы изолированной определенности и приводящее ее в отношение и связь с другими определенностями так, что определенности хотя и полагаются в некоторой связи, но сохраняют свою прежнюю изолированную значимость» [3, с. 206].

Рефлексии 3.0. Рефлексия как идеальный объект теории деятельности (по работам Г. П. Щедровицкого). В этом направлении, получившем двойное название («Московский методологический кружок» и «методология Щедровицкого»), деятельность тоже рассматривается как деиндивидуальное начало, а рефлексия как механизм развития деятельности. Но в отличие от представителей немецкой классической философии, Щедровицкий не только трактует рефлексию как механизм развития, но выстраивает дискурс, призванный показать, каким образом рефлексия связана с деятельностью; при этом он фактически утверждает, что трактовка рефлексии как принадлежащей индивиду — это превращенная форма деиндивидуального подхода. На мой взгляд, как и в немецкой классической философии, подобную рефлексию невозможно представить в виде адекватного описания конкретных видов рефлексии в разных практиках, но эффективно использовать для теоретико-деятельностного истолкования.

Параллельно Щедровицкий решал ключевую для «панметодологии» (термин автора) задачу: предлагал объяснение того, почему именно методология выступает одним из главных источников развития деятельности. Его рассуждение было примерно следующим:

специфика методологической работы именно в рефлексии; осознание и перестройка деятельности предполагает рефлекссию, то есть выход индивида из позиции деятеля в особую позицию развития (из которой деятельность может изучаться и перестраиваться); однако развитие деятельности происходит лишь в том случае, если «рефлексивный выход» обеспечивает кооперацию обеих деятельностей (рефлектируемой и рефлектирующей).

	Рефлексивная позиция индивида	
Рефлексивный выход		Рефлексивный вход
↑ отображение		↓ проектирование
прежняя деятельность	кооперация преж. и буд. деятельностей	будущая деятельность

Рефлексия как механизм развития (кооперации) деятельности

«Рефлексия, — пишет Г. Щедровицкий, — один из самых интересных, сложный и в какой-то степени даже мистический *процесс* в деятельности; одновременно он является важнейшим моментом в механизмах *развития деятельности...*

Естественно (и это должно было вытекать из всего изложенного выше), что рефлексия интересует нас прежде всего с точки зрения *метода развертывания схем деятельности*, т. е. формальных правил, управляющих конструированием, или, при другой интерпретации, — изображением механизмов и закономерностей *естественного развития деятельности...* конструктивным принципом служат *связи кооперации...* должна быть создана схема такой кооперативной связи, которая могла бы рассматриваться как специфическая для рефлексии.

В этой роли у нас выступает схема так называемого «*рефлексивного выхода*». Она была получена в связи с другими задачами, но затем была использована для введения и объяснения рефлексии как таковой...

Представим себе, что какой-то индивид производит деятельность, заданную его целями (или задачами), средствами и знаниями, и предположим, что по тем или иным причинам она ему не удастся...

...Сколь бы новой и отличной от всех прежних ни была проектируемая деятельность, сам проект или план ее может быть выработан только на основе *анализа и осознания уже выполненных раньше деятельностей и полученных в них продуктов...*

...Нам важно подчеркнуть, что во всех случаях, чтобы получить подобное описание уже произведенных деятельностей, рассматриваемый нами индивид, если мы берем его в качестве изолированного и индивида должен выйти из своей прежней позиции деятеля и *перейти в новую по-*

зицию, внешнюю как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Это и будет то, что мы называем рефлексивным *выходом*... Приведенная схема рефлексивного выхода будет служить первой *абстрактной модельной характеристикой рефлексии в целом*.

Рассматривая отношения между прежними деятельностями (или вновь проектируемой деятельностью) и деятельностью индивида в рефлексивной позиции, мы можем заметить, что последняя как бы поглощает первые (в том числе и ту, которая еще только должна быть произведена); прежние деятельности выступают для нее в качестве материала *анализа*, а будущая деятельность — в качестве *проектируемого объекта*. Это отношение *поглощения через знание* выступает как вторая, хотя (как мы увидим дальше) неспецифическая характеристика рефлексии в целом.

Отношение рефлексивного поглощения, выступающее как статический эквивалент рефлексивного выхода, позволяет нам отказаться от принципа “изолированного всеобщего индивида” и рассматривать рефлексивное отношение непосредственно как *вид кооперации* между *разными индивидами* и, соответственно, как *вид кооперации* между *разными длительностями*. Теперь суть рефлексивного отношения уже не в том, что тот или иной индивид выходит “из себя” и “за себя”, а в том, что *развивается деятельность*, создавая все более сложные кооперативные структуры, основанные на принципе рефлексивного поглощения. Вместе с тем мы получаем возможность даже собственно рефлексивный выход отдельного изолированного индивида рассматривать единообразным способом как образование *рефлексивной кооперации* между двумя “деятельностными позициями” или “местами”.

Но для того чтобы две деятельности — рефлектируемая и рефлектирующая — могли выступить в кооперации друг с другом как равноправные и лежащие как бы наряду, нужно, чтобы между ними установились те или иные *собственно кооперативные связи деятельности* и были выработаны соответствующие им организованности материала. Это могут быть собственно “практические” или инженерно-методические производственные связи передачи продуктов одной деятельности в качестве исходного материала или средств в другую деятельность; это могут быть собственно теоретические, идеальные связи объединения и интеграции средств деятельности, объектов, знаний и т. п. при обслуживании какой-либо третьей деятельности. Те или другие, но какие-то собственно кооперативные связи должны быть» [21, с. 271–276].

Речь, как мы видим, идет о деятельности вообще. В настоящее время относительно этого подхода (деятельность вообще, любая) возникают сомнения и вопросы. А может быть, осмысление развития конкретных

видов деятельности требует разных представлений рефлексии? А если не деятельность, а мыследеятельность или вообще не деятельность. Аргументы, что мы, мол, в теории деятельности или что все можно представить как деятельность (представить-то, конечно, можно, но что останется от интересующего нас явления?), понятные, но не снимают проблем.

Обратим внимание, развитие деятельности предполагает проектирование новой деятельности. Но и методологическая работа специфицируется Щедровицким в одном из своих планов через проектирование. «Продукты и результаты методологической работы в своей основной массе — это не знания, проверяемые на истинность, а проекты, проектные схемы и предписания. И это неизбежный вывод, как только мы отказываемся от слишком узкой, чисто познавательной установки, принимаем тезис К. Маркса о революционно-критическом, преобразующем характере человеческой деятельности» [23, с. 96].

Второй момент — понимание развития предполагает не только создание нового, но и связь нового со старым, что можно понимать в логике усложнения или трансформации развивающегося целого. За счет чего, каких средств идет развитие? Проектирования и рефлексии. Но каким образом индивид может выйти из своей позиции деятеля, увидеть деятельность по-новому и перестроить ее? На что он может при этом опираться? Если смотреть на реальную работу Г. Щедровицкого и его коллег, напрашивается естественный ответ: на схемы и работу с ними (разворачивание схем, их обсуждение, создание на основе одних схем других). А как корректировать схемы с тем, чтобы они выражали нужную для деятеля реальность, то есть приближались к моделям? Мы хотим, пишет Щедровицкий, чтобы схемы «соответствовали изучаемому предмету» [21, с. 245]. Для этого, говорит Щедровицкий, необходимо не только проектирование, но и дальнейшее исследование. Однако, если оно очень сложно, а задача — «построить механизм и правила для развертывания схем», то в этом случае можно заменить исследование конструированием в онтологии деятельности, опираясь именно на схемы деятельности [21, с. 273].

Нельзя ли тогда предположить, что рефлексия в трактовке Щедровицкого позволяет объяснить развитие деятельности именно за счет деятельности методолога, который строит схемы и проектирует на их основе новые деятельности и снова схемы? «Осуществляется полный отказ от описания внешнего объекта. На передний план выходит рефлексия, а смысл идеи состоит в том, чтобы деятельно творить новый мыследеятельный мир и вовремя его фиксировать, — и это для того, чтобы снова творить и снова отражать и чтобы снова более точно творить. Поэтому фактически идет не изучение внешнего объекта, а непрерывный анализ и осознание опыта своей работы» [22, с. 124].

Но странно было бы думать, что только методологи Московского методологического кружка (аббревиатура ММК) правильно развивают мышление; нередко они подобно другим «дисциплинариям» создают проблемы и противоречия, препятствующие развитию.

Безусловной заслугой Московского методологического кружка является изобретение графических схем рефлексии.

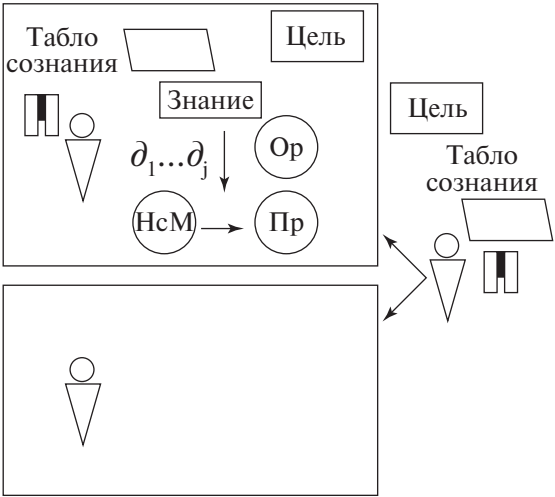


Схема Г. Щедровицкого

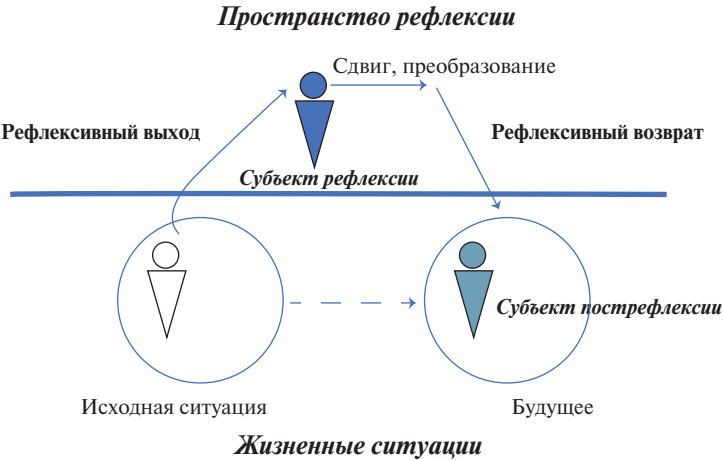


Схема Л. Карнозовой

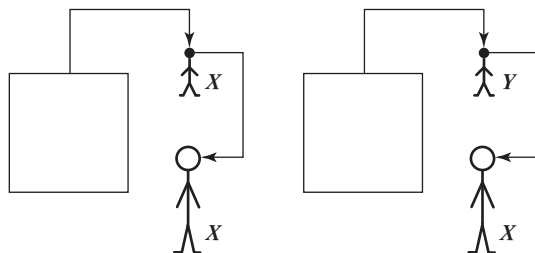


Схема рефлексии В. Лефевра

На мой взгляд, адекватная работа с подобными схемами (мы привели три характерные для примера) предполагает реконструкцию проблемных ситуаций, которые заставили их авторов изобретать эти схемы, а также возможностей, которые такие схемы создают (например, приоткрывающееся новое понимание развития или нового действия).

Критика теоретико-деятельных представлений рефлексии, интенция на построение нового понятия. Эта критика разворачивается по трем направлениям. Во-первых, начинает проблематизироваться пространство, в которое выходит рефлекслирующий, оно все больше понимается в логике поворота, выводящего за пределы *прежнего целого и вообще деятельности*. Во-вторых, фиксируется неудовлетворительность редукции любых содержаний и предметов к деятельности. В-третьих, формулируется требование осмысления и контроля самой рефлексии.

«Рефлексия, — пишет А. П. Огурцов, — приводит к сдвигу в объемах, к изменению схем деятельности и мысли. Процесс рефлексии может быть уловлен и реконструирован при сравнении исходных схем деятельности и тех схем, которые возникают после акта рефлексии» [12, с. 45]. «Каким же, — спрашивает М. А. Розов, — должно быть описание рефлектирующих систем? Нам представляется, — отвечает он, — что исследователь должен занять при этом особую надрефлексивную позицию, суть которой состоит в том, что сама рефлексия и ее функции делаются объектом изучения. Это значит, что мы должны описать некоторую деятельность до ее рефлексивного осознания, должны описать затем это последнее, должны показать, наконец, каким образом рефлексия приводит к перестройке исходной деятельности» [16, с. 95–96].

Не должны ли мы в связи с этой критикой различить два типа рефлексии? В первом рефлексия рассматривается как механизм развития определенного целого — человека, сознания, деятельности и др. Развитие этого целого объясняется именно за счет рефлексии как ос-

нового механизма, например развитие человека посредством самосознания. Рефлексия здесь не задает целого, напротив ее возможности обусловлены развивающимся целым. Например, развитие личности обусловлено только работой самосознания. Сомневаясь в таком дискурсе, Гете пишет:

Познай себя! — Просил бы разъяснений.
Извольте: надо быть и вместе с тем не быть!
Как познать самого себя?
Только не путем наблюдения за собой,
а отдаваясь делу...
Человек никогда не сможет смотреть на себя
как на объект познания [4].

Вторая концепция рефлексии (назовем ее «надындивидуальной») трактует рефлексия во второй фазе в форме принципиального сдвига, выхода в другое целое (пространство, ситуацию), где открывается возможность по-другому видеть и действовать по отношению к себе. В этом случае рефлексия нельзя понимать как встроенный в целое механизм развития. Рефлексия в плане развития задает пространство, более широкое целое, в отличие от целого, которое развивается. Например, личность развивается за счет рефлексии, которая только частично обусловлена этой личностью, не меньшее значение играет интересубъективная ситуация, включающая коммуникацию с другими и давление различных обстоятельств.

Рефлексирующая личность как бы переносит себя в новую реальность, точнее, реально переходит в другое пространство бытия (жизни), где и она сама другая, и может делать другое, в том числе возобновлять («менять») свою субъективность. Здесь может возникнуть сомнение, а не перестаем ли мы иметь дело с рефлексией, если переходим в другую реальность и пространство? Все зависит от того, каким образом мы переходим: теряя связь с самим собой (с собственной субъективностью) или сохраняя ее. В первом случае, действительно, рефлексия исчезает, во втором — нет, поскольку субъект, осуществляя рефлексивный выход, помнит свой старт и поскольку новое знание или представление, которое он приобрел в результате рефлексии, он относит к себе. Не имеет ли смысл в связи с этим различить в рефлексии два плана (топа): выход в позицию вненаходимости, сдвиг и преобразование (один топ) и акт удержания субъективности, знание старта и отнесение рефлексивного содержания к себе (второй топ)?

«Метафизика субъективности, — пишет Огурцов, рассматривавший рефлексия как мышление о мышлении, — противопоставляется в современной философии онтологической интерпретации актов понимания,

неотторжимых от той действительности, с которой они сопряжены и которую они выражают. Мышление трактуется как мышление-в-потоке жизни, а дистанцирование, с которым связан акцент на рефлексивной трактовке мышления, рассматривается как ограниченное и требующее деконструкции» [13, с. 446].

Напрашивается и другая методология построения понятия рефлексии. Во-первых, движение от анализа конкретных видов рефлексии и формулирование встречных гипотез о строении рефлексии, причем последние не должны вести к редукции. Именно гипотезы, проверяемые, уточняемые и, если нужно, отбрасываемые в поле разных случаев (схем) конкретных видов рефлексии. Во-вторых, наряду с деятельностью другие реальности — личность, действия, поступки, разные типы мысли, переживания, творческие процессы и прочее. Запрет на сведение этих разных «индивидов» (не субъектов, а уникальных образований) к какой-то одной реальности (деятельности, мыследеятельности, разуму, духу, интуиции, ризоме и пр.).

Вопрошание как одна из форм «нравственной рефлексии». В «Исповеди» Лев Николаевич Толстой рефлексировал свою жизнь и задает себе вопросы. Такие вопросы обычно задает человек, потерявший вкус к жизни, погрязший в обыденности, не понимающий, зачем он живет.

«Так я жил, но пять лет тому назад со мною стало случаться что-то очень странное: на меня стали находить минуты сначала недоумения, остановки жизни, как будто я не знал, как мне жить, что мне делать, и я терялся и впадал в уныние. Но это проходило, и я продолжал жить по-прежнему. Потом эти минуты недоумения стали повторяться чаще и чаще и всё в той же самой форме. Эти остановки жизни выражались всегда одинаковыми вопросами: Зачем?

Ну, а потом?

Сначала мне казалось, что это так — бесцельные, неуместные вопросы. Мне казалось, что это всё известно и что если я когда и захочу заняться их разрешением, это не будет стоить мне труда, — что теперь только мне некогда этим заниматься, а когда вздумаю, тогда и найду ответы. Но чаще и чаще стали повторяться вопросы, настоятельнее и настоятельнее требовались ответы, и как точки, падая всё на одно место, сплотились эти вопросы без ответов в одно чёрное пятно. <...>

Я понял, что это — не случайное недомогание, а что-то очень важное, и что если повторяются всё те же вопросы, то надо ответить на них. И я попытался ответить. Вопросы казались такими глупыми, простыми, детскими вопросами. Но только что я тронул их и попытался разрешить, я тотчас же убедился, во-первых, в том, что это не

детские и глупые вопросы, а самые важные и глубокие вопросы в жизни, и, во-вторых, в том, что я не могу и не могу, сколько бы я ни думал, разрешить их. Прежде чем заняться самарским имением, воспитанием сына, писанием книги, надо знать, зачем я это буду делать. Пока я не знаю — зачем, я не могу ничего делать. Среди моих мыслей о хозяйстве, которые очень занимали меня в то время, мне вдруг приходил в голову вопрос: “Ну хорошо, у тебя будет 6000 десятин в Самарской губернии, 300 голов лошадей, а потом?..” И я совершенно опешивал и не знал, что думать дальше. Или, начиная думать о том, как я воспитаю детей, я говорил себе: “Зачем?” Или, рассуждая о том, как народ может достигнуть благосостояния, я вдруг говорил себе: “А мне что за дело?” Или, думая о той славе, которую приобретут мне мои сочинения, я говорил себе: “Ну хорошо, ты будешь славнее Гоголя, Пушкина, Шекспира, Мольера, всех писателей в мире, — ну и что ж!..” И я ничего и ничего не мог ответить. <...>

“Семья”... — говорил я себе; — но семья — жена, дети; они тоже люди. Они находятся в тех же самых условиях, в каких и я: они или должны жить во лжи, или видеть ужасную истину. Зачем же им жить? Зачем мне любить их, беречь, растить и блюсти их? <...>

“Но, может быть, я просмотрел что-нибудь, не понял чего-нибудь? — несколько раз говорил я себе. — Не может же быть, чтобы это состояние отчаяния было свойственно людям”. И я искал объяснения на мои вопросы во всех тех знаниях, которые приобрели люди. И я мучительно и долго искал, и не из праздного любопытства, не вяло искал, но искал мучительно, упорно, дни и ночи, — искал, как ищет погибающий человек спасенья, — и ничего не нашёл...

Долго я робел перед знанием, и мне казалось, что несоответственность ответов моим вопросам происходит не по вине знания, а от моего невежества; но дело было для меня не шуточное, не забава, а дело всей моей жизни, и я волей-неволей был приведён к убеждению, что вопросы мои — одни законные вопросы, служащие основой всякого знания, и что виноват не я с моими вопросами, а наука, если она имеет притязательность отвечать на эти вопросы.

Вопрос мой — тот, который в пятьдесят лет привёл меня к самоубийству, был самый простой вопрос, лежащий в душе каждого человека, от глупого ребёнка до мудрейшего старца, — тот вопрос, без которого жизнь невозможна, как я и испытал это на деле. Вопрос состоит в том: “Что выйдет из того, что я делаю нынче, что буду делать завтра, — что выйдет из всей моей жизни?”

Иначе выраженный, вопрос будет такой: “Зачем же мне жить, зачем чего-нибудь желать, зачем что-нибудь делать?” Ещё иначе выразить во-

прос можно так: “Есть ли в моей жизни такой смысл, который не уничтожался бы неизбежно предстоящей мне смертью?”» [20]¹.

На все эти вопросы Толстой не находит ответов в науке и философии, но находит их в вере, хотя и своеобразно, лично понятой. «Ну, я знаю, — говорил я себе, — всё то, что так упорно желает знать наука, а ответа на вопрос о смысле моей жизни на этом пути нет. В умозрительной же области я понимал, что, несмотря на то, или именно потому, что цель знания была прямо направлена на ответ моему вопросу, ответа нет иного, как тот который я сам дал себе: Какой смысл моей жизни? — Никакого. — Или: Что выйдет из моей жизни? — Ничего. — Или: Зачем существует всё то, что существует, и зачем я существую? — Затем, что существует. <...>

Поняв это, я понял, что и нельзя было искать в разумном знании ответа на мой вопрос и что ответ, даваемый разумным знанием, есть только указание на то, что ответ может быть получен только при иной постановке вопроса, только тогда, когда в рассуждение будет введён вопрос отношения конечного к бесконечному. Я понял и то, что, как ни неразумны и уродливы ответы, даваемые верою, они имеют то преимущество, что вводят в каждый ответ отношение конечного к бесконечному, без которого не может быть ответа. Как я ни поставлю вопрос: как мне жить? — ответ: по закону Божию. — Что выйдет настоящего из моей жизни? — Вечные мучения или вечное блаженство. — Какой смысл, не уничтожаемый смертью? — Соединение с бесконечным Богом, рай.

Так что, кроме разумного знания, которое мне прежде представлялось единственным, я был неизбежно приведён к признанию того, что у всего живущего человечества есть ещё какое-то другое знание, неразумное — вера, дающая возможность жить. Вся неразумность веры оставалась для меня та же, как и прежде, но я не мог не признать того, что она одна даёт человечеству ответы на вопросы жизни и, вследствие того, возможность жить» [20].

Не являются ли вопросы Толстого простым умозрением, абстрактным философствованием? Или обычной меланхолией, выливающейся

¹ Сравни у Пушкина, переживавшего кризис в самом конце 20-х годов.

Дар напрасный, дар случайный,
Жизнь, зачем ты мне дана?
Иль зачем судьбою тайной
Ты на казнь осуждена?
Кто меня враждебной властью
Из ничтожества воззвал,
Душу мне наполнил страстью,
Ум сомненьем взволновал.
Цели нет передо мною:
Сердце пусто, празден ум
И томит меня тоскою
Однозвучный жизни шум.

(А. С. Пушкин, 1828 г.)

ся в знаменитую русскую тоску? Думаю, нет. Есть, по меньшей мере, три экзистенциальные проблемы, заставлявшие образованных дворян XIX столетия задавать подобные вопросы. Во-первых, это страх перед смертью, впрочем общий для всех людей западного мира. Во-вторых, неудовлетворенность российской жизнью в сравнении с западной. В-третьих, противоречия, возникающие между, по сути, опять же западными, либеральными идеалами (свободы, равенства, уважения к чужой личности) и реальной жизнью российского помещика. Рассмотрим кратко две последние проблемы, как обуславливающие вопросы Толстого (они же задают и сферу вопрошания).

Неудовлетворенность российской жизнью в сравнении с западной. Самый конец XVIII и начало XIX века знаменуется в России формированием личности, ориентированной на Европу и одновременно начинающей думать о России. Для личности же характерно самостоятельное поведение, определенная оппозиция обществу, продумывание собственной жизни, установка на ее построение [14, с. 232]. Необходимое условие личностного бытия — выстраивание под себя мира и себя в этом мире. Если говорить конкретно о становящейся российской личности указанного времени, то можно отметить следующие ее особенности.

- Как правило, это были образованные люди, которые стали думать о России, почувствовали себя ответственными за жизнь крестьян и бедных.

- Практически все они были верующими, причем не формально.
- Это были люди, знающие Европу и сравнивающие с ней Россию.
- Состояние России они оценивали как неудовлетворительное, требующее изменений и в то же время верили в самобытность России, своеобразную несоизмеримость ее Европе.

- Думая о жизни и положении крестьян и бедных (то, что Достоевский называет «народ»), образованные, думающие люди, как правило, приходили к мысли о ненормальности сложившейся ситуации.

- В той или иной мере они продумывали указанные реалии — вера, Европа, Россия, народ — и искали выход.

- Выход виделся (по сути, выстраивался личностью) в движении, предполагающем нравственную работу личности, общества и государства, в направлении построения мира, ядро которого составляла вера и православие.

Особенно большую роль в формировании этих идей сыграли Карамзин и Чаадаев. Если Карамзин способствовал своими работами, и особенно «Историей государства российского», выделению России как самостоятельного предмета мысли и ответственности, а также противопоставлению ее Европе и возвеличиванию, то Чаадаев указал искомый

выход, конституировав саму традицию. При этом рассуждения Чаадаева по поводу мировой истории прошли два этапа. На первом он приходит к мысли о том, что именно в Европе воплотились идеи и замысел христианства, а Россия осталась в стороне, выпала из мирового исторического процесса. Но такой вывод по поводу России не укладывался в голове, противоречил самой идее провиденциальности Творца. Поэтому на втором этапе Чаадаев выходит на идеи, составляющие суть рассматриваемой традиции.

Вот квинтэссенция этой традиции. У России есть свое назначение, она вступит в игру позднее, Россия определит историческое развитие Европы и всего мира, главное содержание этого будущего этапа истории будет раскрытие в форме социальной жизни идей подлинного христианства и православия [15, с. 45–47].

Противоречия между либеральными идеалами и реальной жизнью российского помещика. Эти противоречия были многообразны, они пронизывали всю жизнь россиянина XIX столетия. Я их проиллюстрирую на примере отношения богатого дворянина к бедной девушке в самом конце XIX века (история, описанная Толстым в романе «Воскресение»).

Напомню сюжет «Воскресения». Главный герой романа князь Дмитрий Иванович Нехлюдов, еще будучи студентом, гостит у своих теток и соблазняет их 16-летнюю полугорничную, полувоспитанницу Катюшу Маслову. Сунув ей в последний день сторублевую бумажку, он уезжает. Катюша узнает, что она беременна, уходит от своих барышень-хозяев, а дальше ее судьба складывается очень печально. Ребенок умирает, и после ряда жизненных перипетий Маслова оказывается в доме терпимости. Семь лет спустя ее судят по подозрению в отравлении купца Смелькова, который весь день накануне и последнюю ночь перед смертью провел с Масловой в доме терпимости. Нехлюдов с ужасом узнает в подозреваемой соблазненную им девушку. Хотя Маслова была невиновна, но судебная ошибка приводит к тому, что ее осуждают на каторгу. Во время суда и после него в душе Нехлюдова идет борьба, которая заканчивается решением князя изменить свою жизнь и искупить вину перед Катюшей, что Нехлюдов и делает. При этом с ним совершается настоящее духовное перерождение.

«(На суде, где Нехлюдов узнает Катюшу. — В. Р.) “Да не может быть”, продолжал говорить Нехлюдов, а между тем он уже без всякого сомнения знал, что это была она, та самая девушка, воспитанница-горничная, в которую он одно время был влюблен, именно влюблен, а потом в каком-то безумном чаду соблазнил и бросил и о которой потом никогда не вспоминал, потому что воспоминание это было слишком мучительно,

слишком явно обличало его и показывало, что он, столь гордый своей порядочностью, не только не порядочно, но прямо подло поступил с этой женщиной» [19].

(*В период соблазнения Катюши.*) «В Нехлюдове, как и во всех людях, была два человека. Один — духовный, ищущий блага себе только такого, которое было бы благо и для других людей, и другой — животный человек, ищущий блага только себе и для этого блага готовый пожертвовать благом всего мира. В этот период его сумасшествия эгоизма, вызванного в нем петербургской и военной жизнью, этот животный человек властвовал в нем и совершенно задавил духовного человека... Тот животный человек, который жил в нем, не только поднял теперь голову, но и затоптал себе под ноги того духовного человека, которым он был в первый приезд свой и даже сегодня утром в церкви, и этот страшный животный человек теперь властвовал один в его душе... Он стоял, глядя на задумчивое, мучимое внутренней работой лицо Катюши, и ему было жалко ее, но, странное дело, эта жалость только усиливала вожделение к ней. Вожделение обладало им всем» [19]. Нельзя сказать, что не пытался бороться со своим искушением, Нехлюдов прекрасно понимал, что он поступает нехорошо.

«В душе Нехлюдова в этот последний проведенный у тетюшек день, когда свежо было воспоминание ночи, поднимались и боролись между собой два чувства: одно — жгучие, чувственные воспоминания животной любви, хотя и далеко не давшей того, что она обещала, и некоторого самодовольства достигнутой цели; другое — сознание того, что им сделано что-то дурное и что это дурное нужно поправить, и поправить не для нее, а для себя.

В том состоянии сумасшествия эгоизма, в котором он находился, Нехлюдов думал только о себе — о том, осудят ли его и насколько, если узнают о том, как он с ней поступил, а не о том, что она испытывает и что с ней будет... Он и дал ей эти деньги, — столько, сколько считал приличным по своему положению и ее положению...

— Нет, возьми, — пробормотал он и сунул ей конверт за пазуху, и, точно как будто он обжегся, он, морщась и стоная, побежал в свою комнату...

“Но что же делать? Всегда так... А если все так делают, то, стало быть, так и надо”. Так утешал он себя, но никак не мог утешиться. Воспоминание это жгло его совесть...

В глубине, в самой глубине души он знал, что поступил так скверно, подло, жестоко, что ему, с сознанием этого поступка, нельзя не только самому осуждать кого-нибудь, но смотреть в глаза людям, не говоря уже о том, чтобы считать себя прекрасным, благородным, великодушным молодым человеком, каким он считал себя. А ему нужно было считать себя

таким для того, чтобы продолжать бодро и весело жить. А для этого было одно средство: не думать об этом. Так он и сделал» [19].

Другими словами, направление эволюции личности Нехлюдова в тот период определялось желанием продолжать жить «бодро и весело, не думая о своих неблагоприятных поступках». Судя по всему, рассмотренные здесь экзистенциальные проблемы прямо касались и Толстого. Таковы некоторые характеристики сферы вопрошания, в которой оказался Толстой. Не в силах разрешить эти проблемы, но и не в состоянии отодвинуть их от себя, что и образует ситуацию вопрошания, Толстой после пятидесяти лет переживает тяжелые психические состояния и начинает задавать себе вопросы, на которые не может найти ответы. Но упорно ищет.

В этой связи на «Воскресение» можно взглянуть двояко: с одной стороны, гениальное художественное произведение, с другой — художественная и нравственная рефлексия самого писателя. Интересен, с точки зрения предложенной оппозиции, и характер рефлексии, переживаемый Нехлюдовым: она встроена как механизм функционирования в личность героя — «не думать», «так поступают все», ничего не менять в своей жизни. В данном случае получается, что рефлексия — механизм не развития личности, а ее воспроизведения.

(*Раскаянье и духовный переворот.*) «Как загладить свой грех перед Катюшей? Нельзя же это оставить так. “Нельзя бросить женщину, которую я любил, и удовлетвориться тем, что заплачу деньги адвокату и избавлю ее от каторги, которой она и не заслуживает, загладить вину деньгами, как я тогда думал, что сделал что должно, дав ей деньги”.

И он живо вспомнил минуту, когда он в коридоре, догнав ее, сунул ей деньги и убежал от нее... — Только мерзавец, негодяй мог это сделать! И я, я тот негодяй и тот мерзавец! — вслух заговорил он. — Да неужели в самом деле, — он остановился на ходу, — неужели я в самом деле, неужели я точно негодяй? А то кто же? — ответил он себе...

“Разорву эту ложь, связывающую меня, чего бы это мне ни стоило, и признаю все и всем скажу правду и сделаю правду, — решительно вслух сказал он себе...

Он молился, просил Бога помочь ему, вселиться в него и очистить его, а между тем то, о чем он просил, уже совершилось. Бог, живший в нем, проснулся в его сознании. Он почувствовал себя им и потому почувствовал не только свободу, бодрость и радость жизни, но почувствовал все могущество добра. Все, все самое лучшее, что только мог сделать человек, он чувствовал себя теперь способным сделать» [19].

Конечно, сталкиваясь с трудностями и проблемами новой жизни, Нехлюдов еще не раз хотел вернуться назад в старую удобную гавань,

и не раз еще животный его человек поднимал голову и голос, но, собрав силы и призвав на помощь Бога, который сразу же отзывался, герой «Воскресения» находил в себе силы идти по новому пути духовного возрождения. В данном случае суд послужил той ситуацией, которая расширила его сознание, показав Нехлюдову его подлинный облик, не позволив ему больше укрываться за успокоительными и привычными объяснениями. А помощь ему пришла от его еще не уснувшей окончательно совести и от Бога. Кстати, Лев Николаевич Толстой понимал Бога, как известно, не канонически.

(*После посещения тюремной церковной службы.*) «И никому из присутствующих, начиная от священника и смотрятеля и кончая Масловою, не приходило в голову, что тот самый Иисус, имя которого со свистом такое бесчисленное число раз повторял священник, всякими странными словами восхваляя его, запретил именно все то, что делалось здесь; запретил не только такое бессмысленное многоглаголение и кощунственное волхование священников-учителей над хлебом и вином, но самым определенным образом запретил одним людям называть учителями других людей; запретил молитвы в храмах, а велел молиться каждому в уединении, запретил самые эти храмы, сказав, что пришел разрушить их и что молиться надо не в храмах, а душе и истине; главное же, запретил не только судить людей и держать их в заточении, мучать, позорить, казнить, как это делалось здесь, а запретил всякое насилие над людьми, сказав, что он пришел выпустить пленных на свободу» [19].

Личность, вставшая на путь возрождения к новой жизни, обращается за помощью к своей совести, или к Богу, или к разуму, или ко всему этому вместе сразу, но понимание и того и другого в разные времена несходно. Приходится заново устанавливаться, как это делает Толстой и его последователи, а прежде, например, делал Эмануэль Сведенборг, а потом — Павел Флоренский, и в том, что такое Бог, и в том, что значит жить по совести и справедливости.

При этом, конечно, я далек от мысли отождествлять этих замечательных личностей с Нехлюдовым. К сожалению, к духовному возрождению способны не так уж много людей. Но никто не знает, окончательно ли в самом закоренелом преступнике, самом последнем человеке умерла его бессмертная душа (если она бессмертная, то умереть не может), а также никто не может поручиться, что этот пропащий не окажется в ситуации, где его душа очнется и ей на помощь придут очищающие и оживляющие силы.

Здесь рефлексия имеет совершенно другой характер. Во-первых, она действительно способствует развитию личности Нехлюдова. Во-вторых, это второй тип рефлексии: изменившийся Нехлюдов выходит в

другое пространство рефлексии, где он уже другой — почувствовавший Бога, ведомый совестью. В данном случае рефлексия помогает личности (Нехлюдова, Толстого) совершить духовный переворот, родиться, как писал Сёрен Кьеркегор, «вторым рождением», что в теоретическом плане можно понять следующим образом: не развитие, а становление новой личности.

Подводя итог, мы должны утверждать, что вопросы, которые в «Исповеди» задает Толстой, обусловлены установками нашего великого писателя на разрешение стоящих перед ним проблем, на возобновление парализованной жизни, даже на преображение, без которого такое возобновление не может состояться. В рамках российской традиции религиозного спасения он видит и находит решение на путях веры, но провозглашаемой не официальной церковью, а веры, осмысленной и выстроенной самостоятельно.

Может показаться, что введение представления о нравственной рефлексии — гуманитарные изыски автора. Не могу с этим согласиться, учитывая, что мы вошли и живем в эпоху глубокого кризиса личности и нравственности, разрушающего жизнь как отдельного человека, так и общества.

В результате проведенного исследования удалось наметить генезис представлений о рефлексии, показав, что предпосылки этого понятия складывались в работах Аристотеля и Николая Кузанского, а его становление и этапы развития относятся к философии Нового времени (Локк, Кант, Гегель и др.). Разведены два типа понятия рефлексии: понимаемой как механизм развития индивида, где индивид задается именно процессом развития, и рефлексии как акта, выводящего к другой целостности. Намечено представление о нравственной рефлексии.

The article presents the genesis of the concept of reflection. The prerequisites for the formation of this concept in the works of Aristotle and Nicholas of Cusa and the actual stages of development of this concept in the philosophy of modern times differ. The concepts of reflection 1.0 are characterized in the works of Locke, 2.0 in the works of thinkers of German classical philosophy (Kant and Hegel), 3.0 in the research of G. P. Shchedrovitsky. Two understandings of reflection are separated: understood as a mechanism of development of the individual, belonging to his personality, and as a process leading to another integrity. The idea of moral reflection is introduced.

Keywords: reflection, concepts, thinking, reconstruction, personality, individual, development, formation, schemes, history.

Список литературы

1. *Аристотель. Метафизика* / Аристотель. — Москва ; Ленинград : Соцэкгиз, 1934. — 348 с.
Aristotel'. Metafizika / Aristotel'. — Moskva ; Leningrad : Sotsekgiz, 1934. — 348 s.
2. *Выготский Л. С. Динамика и структура личности подростка* / Л. С. Выготский // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — Москва : [б. и.], 1982. — С. 138–142.

Vygotskii L. S. Dinamika i struktura lichnosti podrostka / L. S. Vygotskii // Khrestomatiya po vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii. — Moskva : [b. i.], 1982. — S. 138–142.

3. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики // Соч. / Г. В. Ф. Гегель. — Москва : [б. и.], 1974. — 540 с.

Gegel' G. V. F. Entsiklopediya filosofskikh nauk. T. 1. Nauka logiki // Soch. / G. V. F. Gegel'. — Moskva : [b. i.], 1974. — 540 s.

4. Гете И. В. Изречения [Электронный ресурс] / И. В. Гёте. — URL: http://gete.velchel.ru/index.php?cnt=6&rhime=sc_52 (дата обращения: 15.10.21).

Gete I. V. Izrecheniya [Elektronnyi resurs] / I. V. Gete. — URL: http://gete.velchel.ru/index.php?cnt=6&rhime=sc_52 (data obrashcheniya: 15.10.21).

5. Захарченко М. В. Рефлексия в педагогике [Электронный ресурс] / М. В. Захарченко. — URL: all-referats.com/77/1-42955-refleksiya-v-pedagogike.html (дата обращения: 10.09.22).

Zakharchenko M. V. Refleksiya v pedagogike [Elektronnyi resurs] / M. V. Zakharchenko. — URL: all-referats.com/77/1-42955-refleksiya-v-pedagogike.html (data obrashcheniya: 10.09.22).

6. Кант И. Критика чистого разума. Соч. в 6 т. Т. 3 / И. Кант. — Москва : Мысль, 1964. — 799 с.

Kant I. Kritika chistogo razuma. Soch. v 6 t. T. 3 / I. Kant. — Moskva : Mysl', 1964. — 799 s.

7. Кузанский Н. Собр. соч. в 2 т. Т. 2 / Н. Кузанский. — Москва : [б. и.], 1980. — 471 с.

Kuzanskii N. Sobr. soch. v 2 t. T. 2 / N. Kuzanskii. — Moskva : [b. i.], 1980. — 471 s.

8. Лейбниц Г.-В. Начала природы и благодати, основанные на разуме // Соч. в 4 т. : т. 1 / Г.-В. Лейбниц. — Москва : [б. и.], 1982. — С. 404–413.

Leibnits G.-V. Nachala prirody i blagodati, osnovannye na razume // Soch. v 4 t. : t. 1 / G.-V. Leibnits. — Moskva : [b. i.], 1982. — С. 404–413.

9. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // Избр. философ. произв. : т. 1 / Дж. Локк. — Москва : [б. и.], 1960. — 734 с.

Lokk Dzh. Opyt o chelovecheskom razume // Izbr. filosof. proizv. : t. 1 / Dzh. Lokk. — Moskva : [b. i.], 1960. — 734 s.

10. Локк Дж. Сочинения : т. 1 / Дж. Локк. — Москва : Мысль, 1985. — 621 с.

Lokk Dzh. Sochineniya : t. 1 / Dzh. Lokk. — Moskva : Mysl', 1985. — 621 s.

11. Новое время: понятие рефлексии [Электронный ресурс]. — URL: <https://takuscanscan.livejournal.com/8373.html> (дата обращения: 18.07.23).

Novoe vremya: ponyatie refleksii [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://takuscanscan.livejournal.com/8373.html> (data obrashcheniya: 18.07.23).

12. Огурцов А. П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание / А. П. Огурцов // Мысли о мыслях. — Новосибирск : [б. и.], 1995. — С. 13–27.

Ogurtsov A. P. Al'ternativnye modeli analiza soznaniya: refleksiya i ponimanie / A. P. Ogurtsov // Mysli o myslyakh. — Novosibirsk : [b. i.], 1995. — С. 13–27.

13. Огурцов А. П. Рефлексия / А. П. Огурцов // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 3. — Москва : [б. и.], 2001.

Ogurtsov A. P. Refleksiya / A. P. Ogurtsov // Novaya filosofskaya entsiklopediya. V 4 t. T. 3. — Moskva : [b. i.], 2001.

14. Розин В. М. Личность и ее изучение / В. М. Розин. — Москва : [б. и.], 2006, 2012. — 229 с.

Rozin V. M. Lichnost' i ee izuchenie / V. M. Rozin. — Moskva : [b. i.], 2006, 2012. — 229 s.

15. Розин В. М. Осмысление Ф. М. Достоевским в «Дневниках писателя» миссии России и ее отношения к Европе / В. М. Розин // Культура и искусство. — 2017. — № 9. — С. 70–76.

Rozin V. M. Osmyslenie F. M. Dostoevskim v «Dnevnikaх pisatelya» missii Rossii i ee otnosheniya k Evrope / V. M. Rozin // Kul'tura i iskusstvo. — 2017. — № 9. — С. 70–76.

16. Розов М. А. К методологии анализа рефлектирующих систем / М. А. Розов // Мысли о мыслях. — Новосибирск : [б. и.], 1995. — С. 32–43.

Rozov M. A. K metodologii analiza reflektiruyushchikh sistem / M. A. Rozov // Mysli o myslyakh. — Novosibirsk : [b. i.], 1995. — С. 32–43.

17. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — Москва : [б. и.], 1957. — 328 с.

Rubinshtein S. L. Bytie i soznanie / S. L. Rubinshtein. — Moskva : [b. i.], 1957. — 328 s.

18. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 35–42.

Semenov I. N. Refleksiya v organizatsii tvorcheskogo myshleniya i samorazvitii lichnosti / I. N. Semenov, S. Yu. Stepanov // Voprosy psikhologii. — 1983. — № 2. — S. 35–42.

19. Толстой Л. Н. Воскресение // Собр. соч. : т. 11 / Л. Н. Толстой. — Москва : [б. и.], 1948. — 682 с.

Tolstoi L. N. Voskresenie // Sobr. soch. : t. 11 / L. N. Tolstoi. — Moskva : [b. i.], 1948. — 682 s.

20. Толстой Л. Н. Исповедь [Электронный ресурс] / Л. Н. Толстой. — URL: www.lkn-knigi.narod.ru/L_Tolstoy/ispoved.html (дата обращения: 18. 07.23).

Tolstoi L. N. Ispoved' [Elektronnyi resurs] / L. N. Tolstoi. — URL: www.lkn-knigi.narod.ru/L_Tolstoy/ispoved.html (data obrashcheniya: 18. 07.23).

21. Щедровицкий Г. П. Исходные представления теории деятельности // Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. — Москва : Шк. Культ. Полит., 1995. — С. 233–281.

Shchedrovitskii G. P. Iskhodnye predstavleniya teorii deyatel'nosti // Izbrannye trudy / G. P. Shchedrovitskii. — Moskva : Shk. Kul't. Polit., 1995. — S. 233–281.

22. Щедровицкий Г. П. Методологическая организация сферы психологии / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. — 1997. — № 1-2. — С. 108–127.

Shchedrovitskii G. P. Metodologicheskaya organizatsiya sfery psikhologii / G. P. Shchedrovitskii // Voprosy metodologii. — 1997. — № 1-2. — С. 108–127.

23. Щедровицкий Г. П. Принципы и схема организации системно-структурных исследований // Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. — Москва : Шк. Культ. Полит., 1995. — С. 88–115.

Shchedrovitskii G. P. Printsipy i skhema organizatsii sistemno-strukturnykh issledovaniy // Izbrannye trudy / G. P. Shchedrovitskii. — Moskva : Shk. Kul't. Polit., 1995. — S. 88–115.

О. В. Одинцова

кандидат психологических наук, доцент кафедры управления ФГБОУ ВО «РГУ им. Н. А. Косыгина». ORCID: 0009-0003-3274-6421

С. В. Баранова

кандидат психологических наук, президент НП Корпорации «Развитие и совершенствование». ORCID: 0009-0003-7439-6765

А. А. Одинцов

доктор экономических наук, кандидат юридических наук, профессор кафедры промышленной логистики ФГБОУ ВО МГТУ им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет). ORCID: 0009-0007-0527-4704

**Настойчивость
как системное свойство личности**

O. V. Odintsova

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Management of the Kosygin State University of Russia. ORCID: 0009-0003-3274-6421

S. V. Baranova

Ph. D. (Psychology), President of the Corporation "Development and Perfection". ORCID: 0009-0003-7439-6765

A. A. Odintsov

Dr. Sci. (Economics), Ph. D. (Law), Professor of the Department of Industrial Logistics of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University). ORCID: 0009-0007-0527-4704

Perseverance as a Systemic Personality Trait

Исследуется сущность настойчивости, выделены основные признаки настойчивости, настойчивого поведения. Обсуждаются особенности различных проявлений настойчивости, разделение объекта настойчивости.

Рассматриваются сильные и слабые стороны основных подходов в изучении настойчивости: аналитического, поликомпонентного и системного, а также динамическо-бихевиористского, мотивационно-аналитического, эмоционально-аналитического, регуляторно-аналитического, результативно-аналитического.

С позиций целостно-функционального подхода к изучению свойств личности, предложенного А. И. Крупновым, обосновывается уточненное авторское определение настойчивости.

Ключевые слова: настойчивость, свойства личности, психологический потенциал настойчивости, гармонизация личностных характеристик, психологическое качество, системно-функциональный подход.

Анализ показывает, что психологический потенциал настойчивости в развитии и гармонизации личностных характеристик современной наукой использован явно недостаточно. Настойчивость является одним из наиболее социально одобряемых психологических качеств человека, имеющих особое значение во всех сферах его жизнедеятельности. Настойчивость в духовно-нравственной сфере непосредственно связана с процессами осознания смысла своей жизни, с поиском своего предназначения и пути [3; 4; 6; 11; 30]. Ее формирование занимает исключительное место в воспитании подрастающего поколения. Настойчивостью объясняются многие достижения замечательных людей. Это качество обеспечивает реализацию потенциала личности, служит внутренним условием организации жизнедеятельности человека, во многом — регулятором важных нравственных ценностей [7; 29].

Актуальность исследования настойчивости обусловлена негативными тенденциями в обществе: распространением негативизма, нарастанием явлений фрустрации, ростом масштабов девиантного поведения, алкоголизацией и наркотизацией населения [20; 23; 33]. Об актуальности этой темы косвенно свидетельствует обилие соответствующих научных работ [24; 25; 26; 27; 32]. В рамках системно-функционального подхода (научная школа А. И. Крупнова) проведены исследования настойчивости как системного психологического качества различных категорий испытуемых (студенты, старше школьники, работники МЧС, наркотически зависимые и т. д.) с учетом половых различий [1; 2; 9; 12; 14; 21; 22; 31; 34; 36; 40; 43], в разных условиях деятельности [17], а также в соотношении с другими качествами, такими как любознательность, инициативность, общительность, агрессивность, тревожность и др. [14; 15; 16; 18]. Весьма востребовано изучение соотношения особенностей настойчивости (как важнейшего свойства личности) и тревожности, фрустрации, ригидности, агрессивности на фоне трансформации социальных отношений, характера личностных взаимодействий, резкого изменения ценностных ориентаций молодежи [5; 28].

В психологической науке сформировано огромное количество определений настойчивости, в них отражаются различные исследовательские подходы, акцентируется внимание на разных аспектах рассматриваемого феномена, учитывается наличие и взаимодействие связей и отношений между ними. В зависимости от целей исследований настойчивость рассматривается как:

- способность долго сохранять высокую работоспособность, напряжение волевого усилия, упорство в достижении поставленной цели (Л. Н. Комаров);

- умение человека длительно бороться за достижение цели, не снижая волевого усилия в преодолении трудностей (А. И. Щербаков);
- умение человека мобилизовать свои возможности для длительной борьбы с трудностями (А. И. Высоцкий);
- проявление активности, направленной саморегуляции при длительном, осложненном препятствиями, продвижении к цели (Т. С. Конорева);
- способность к длительной концентрации внутренних возможностей и мобилизации сил, в течение всего периода достижения поставленной цели (М. Брихцин);
- объективное качество целенаправленного поведения (У. Макдауголл);
- целесообразное упорство (В. И. Селиванов);
- достижение отдаленной во времени цели, несмотря на возникновение препятствия (Е. П. Ильин, Е. К. Фещенко);
- важное поведенческое проявление мотивации (N. Father, E. Tolman, J. Atkinson, C. Levin и др.);
- величина, мотивируемая притягательной силой отдаленных целей (Дж. Рейнор);
- одна из центральных проблем мотивации достижения, связанная с поддержанием устойчивости мотивационного процесса (М. Ш. Магомед-Эминов);
- одно из основных личностных качеств, которыми характеризуется человек с высоким уровнем мотивации достижения (В. М. Ботов);
- готовность переносить неудобства ради выполнения намеченного (G. Thornton, D. Rethlingshafer) [41];
- стремление к достижению цели, побеждая трудности и доводя начатое дело до конца (Н. Д. Левитов);
- стремление к выполнению принятого решения, достижение поставленной цели, несмотря на значительные затраты времени и необходимость преодоления серьезных препятствий (П. П. Зимин, Ю. В. Чуфаровский).

Существуют и более экзотические определения, в их числе:

- способность к непрерывному высвобождению энергии в соответствующей реакции организма (Д. Райанс);
- привычка продолжать начатое (И. А. Пономарева; D. Rethlingshafer);
- поведенческое проявление мотивации достижения (Н. Фазер; И. А. Пономарева) [38].

Таким образом, настойчивость рассматривается, прежде всего, как волевое качество, способность, готовность, умение, проявление активности.

Некоторые исследователи различают такие формы проявления настойчивости, как:

- продолжительную непрерывную работу над задачей;
- возобновление прерванной работы или очередная попытка решить нерешенное;
- длительное стремление к достижению некоторой цели (Х. Хекхаузен);
- ориентация на будущее (Дж. Рейнор).

Аналогом понятия настойчивости в зарубежной психологии выступает термин *persistence*, переводимый как «упорство», «терпение», «выдержка», «настойчивость», «повышенная способность к приложению волевого усилия» и т. д. [39; 41; 42; 43].

Настойчивость на бытовом уровне связывается с волей, целеустремленностью, упорством, работоспособностью человека, иногда упрямством. Настойчивость ассоциируется также с эффективностью деятельности, продуктивностью, активностью, профессионализмом, наконец, с успехом — что выражается в признании окружающих, популярности, высоком социальном статусе, материальном благополучии. В качестве синонимов настойчивости нередко выделяют постоянство, напористость, настырность, неотступность, неуступчивость, неуклонность, терпеливость. Настойчивый в общем понимании — значит пробивной, убедительный, упертый, усидчивый, твердый, цепкий.

Научный и практический интерес, на наш взгляд, представляет следующее разделение объекта настойчивости:

- сам индивид, проявляющий настойчивость, его психологические качества и состояния;
- окружающая среда, элементы среды — другие люди.

Особый интерес представляет различение объектов и предметов приложения усилий, выделенных и указанных человеку извне (руководителем, родителями, представителями референтной группы, общественным мнением, нормативно-правовым актом или инструкцией и т. д. — «по указанию сверху»), и с другой стороны — объектов и предметов, выделенных и идентифицированных самим человеком по его собственной инициативе. Это различие представляется необходимым при исследовании особенностей проявления настойчивости в духовно-нравственной сфере. Дело в том, что «по указанию сверху» заниматься собственным развитием и совершенствованием в духовно-нравственной сфере не представляется возможным, при этом мы не имеем в виду различные формы имитации [5].

Не только на практике, но и в теории настойчивость иногда смешивается с упрямством, настырностью. Настойчивость формируется принятием решения и подразумевает цель, в противоположность этому упрямство бесцельно и беспорядочно — за исключением, когда желание

достичь результата у упрямца определяется мотивами самоутверждения. В отличие от настойчивости, которая всегда связана с личными желаниями и устремлениями, упрямство подразумевает неосмысленное следование случайно принятому человеком решению либо решению, принятому за него кем-то другим.

Как представляется, упрямство — это форма сохранения авторитарного мнения, базирующаяся на тупости, предохраняющей от страха перед новизной. Упрямство «съедает» энергии восприятия, не позволяя проникнуть осознанию и пониманию, так как боится, что новизна принесёт страдания и боль. Поэтому упрямство использует: стереотипы поведения — отбросить, не выслушать, не исполнить, не согласиться; принципы — «нет, и всё!», «так — и не иначе!», «этого не может быть!»; подпитку неприязню, тупостью, ленью.

На социуме с упрямым, авторитарным человеком невозможно никакое сотрудничество, потому что он всегда стремится к доминированию, которое даёт ему возможность ощущать страх и восхищение людей. Страх и восхищение людей порождают произвол действий авторитарного человека по отношению к ним. Авторитаризм и упрямство питают зависть, ревность, жестокость и жадность.

Существование авторитарного и упрямого человека невозможно также без соперничества, которое служит переключению внимания людей с истинных ценностей и цели жизни на достижение «главенствующего» положения над другими.

Настойчивость способствует движению вперед, помогает поддерживать положительную динамику и сохранять связь с жизнью. В противоположность ей упрямство заводит в тупик бессмысленного, нелепого и непродуктивного поведения; может привести человека к утрате чувства реальности и в итоге к параличу бездействия.

Если в достижении своих целей человек проявляет настойчивость и трудолюбие, люди охотно помогают ему и следуют за ним. Если же они видят, что человек просто упирается, то обходят его и идут дальше. Упрямство раздражает окружающих! Конечно, невозможно запретить человеку проявлять упрямство, но будучи упрямым, ему сложно находить взаимопонимание с окружающим миром и согласие с самим собой. Продолжительное инертное движение иногда превращает настойчивость в упрямство.

Проведенный нами анализ позволяет выделить следующие основные признаки настойчивости, настойчивого поведения:

- наличие волевого усилия;
- длительность приложения усилия;
- приложение усилия в одном и том же направлении на длительном промежутке времени;

- постоянная концентрация на одном предмете, объекте (группе предметов или объектов);
- упорядоченность (структурированность) прикладываемых усилий (в противоположность хаотичности, беспорядочности);
- соразмерность прикладываемых субъектом усилий складывающейся ситуации (адекватная настойчивость);
- структурированность прикладываемых субъектом усилий в соответствии со сложившейся у него картиной мира (мировоззрением) и представлением о конкретной ситуации или полученными указаниями;
- оценка степени приближения к желаемому (заданному) результату;
- сопоставление уровня прикладываемых усилий со скоростью и степенью приближения к цели;
- корректировка характера прикладываемых усилий с учетом реакции окружающей среды и иных факторов.

Различные психологические свойства личности рассматриваются в рамках довольно многочисленных подходов, доминирующим является обозначение этих подходов как «аналитический», «поликомпонентный» и «системный». Аналитический подход нацелен на исследование конкретной, отдельно взятой стороны (границы, аспекта) психологического свойства личности — любознательности, ответственности, организованности, агрессивности, настойчивости и т. д. Поликомпонентный подход предполагает выделение нескольких (обычно двух или трех) сторон (граней, аспектов) качества и исследование, сопоставление их взаимосвязей. В противоположность указанным системный подход акцентирует внимание на необходимости исследования всех выявляемых сторон, граней, аспектов психологического качества личности, их особенностей в единстве, во взаимосвязи и взаимозависимости (К. А. Абульханова, Б. Ф. Ломов, В. Д. Небылицын, А. И. Крупнов, Н. И. Рейнвальд, Д. И. Фельдштейн, С. И. Кудинов, И. А. Новикова и др.) [13; 19; 25].

Аналитический подход предполагает исследование преимущественно отдельных сторон (аспектов) настойчивости как свойства (качества) личности. Внимание исследователя в рамках аналитического подхода акцентируется на исследовании почти исключительно динамических характеристик настойчивости.

В числе исследуемых аспектов настойчивости — такие важнейшие характеристики, как сила, иначе говоря, степень проявления (интенсивность) волевого усилия; устойчивость (постоянство) проявления качества, в том числе устойчивость сосредоточенности на цели при воздействии помех; спектр применения данного свойства личности (раскрывается через набор и особенности объектов или предметов, на которые

направлена деятельность, разнообразие сфер деятельности); продолжительность и количество попыток, направленных на достижение желаемого результата (способность к длительному удержанию стремления к цели); степень организованности (упорядоченности действий) при достижении результата и др.

В работах Э. А. Голубева, А. И. Высоцкого, Г. А. Евтеевой, Т. С. Конорева, Н. Д. Левитова, Н. С. Лейтеса, В. П. Прядина и других исследуется значение природных факторов (свойств нервной системы) на проявление настойчивости. Выявлено, что сила нервной системы определяет меру выносливости, развитости физического волевого усилия. Вместе с тем природный фактор далеко не всегда является главенствующим при формировании волевых качеств личности.

Как представляется, эти процессы возникновения, начального проявления, формирования и закрепления качества настойчивости представляют особый интерес, поскольку выступают в качестве системообразующих. В этой связи следует обратить внимание на результаты исследований возрастной психологии в соответствующей части (Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, О. А. Конопкин, Д. Г. Ремизов, Л. И. Рувинский, С. И. Хохлов, Д. И. Фельдштейн и др.).

Проведенный нами анализ показывает, что применительно к настойчивости как психологическому свойству личности полезным было бы более детализированное рассмотрение в дополнение к указанным следующим основным подходам:

- динамическо-бихевиористского;
- мотивационно-аналитического;
- эмоционально-аналитического;
- регуляторно-аналитического;
- результативно-аналитического.

В рамках динамическо-бихевиористского подхода исследователи рассматривают настойчивость как индивидуальное свойство, чаще всего природно обусловленное. Так, Д. Райанс понимает настойчивость как «способность к непрерывному высвобождению энергии в соответствующей реакции организма».

Ярким примером динамическо-бихевиористского подхода является работа Р. МакАртура. В ней исследуются следующие динамические характеристики настойчивости: физическая выносливость (как способность переносить и сопротивляться дискомфорту ради достижения цели), престижная ориентация, стабильность характера. Настойчивость иногда трактуется как привычка продолжать начатое (G. Thornton, D. Rethlingshafer). Г. Айзенк различает физическую и интеллектуальную настойчивость [41].

Таким образом, при данном подходе настойчивость рассматривается как врожденное упорство, изучаются, преимущественно, природные предпосылки внешних поведенческих проявлений настойчивости. Основное внимание уделяется внешним проявлениям настойчивости, в стороне остаются содержательные моменты, прежде всего мотивация, в действительности, во многом определяющие ее проявления. При этом вне рассмотрения оказывается активная, деятельная роль сознания. В целом вне поля деятельности исследователя оказываются важнейшие компоненты настойчивости: когнитивно-познавательный, эмоционально-оценочный, регуляторно-волевой, продуктивно-результативный, мотивационно-смысловой.

Наиболее представительным, особенно для зарубежной психологии, является мотивационный подход. Сторонники мотивационного подхода определяют настойчивость как «целесообразное упорство» (В. И. Селиванов), «достижение отдаленной во времени цели, несмотря на возникновение препятствия» (Е. П. Ильин, Е. К. Фещенко). Х. Хекхаузен отмечает, что настойчивость проявляется как продолжительная непрерывная работа над задачей, как возобновление прерванной работы, очередная попытка решить нерешенное, длительное стремление к достижению поставленной цели.

Н. Фазер определяет настойчивость как «поведенческое проявление мотивации» достижения. Р. Нигард, вслед за Н. Фазером, утверждает, что при усилении мотива успеха возрастает настойчивость преимущественно в решении задач средней степени трудности, тогда как при усилении мотива избегания — главным образом, в решении легкой или очень трудной исходной задачи [38].

Многочисленные исследования подтверждают, что мотивы выступают в качестве побуждающей и направляющей силы, во многом определяя не только содержание, но и характер настойчивости (К. А. Абульханова-Славская, В. А. Иванников, А. В. Иващенко, А. Г. Ковалев, А. И. Кочетов, Н. Д. Левитов, А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Н. И. Рейнвальд, В. И. Селиванов и др.). В роли такого рода мотивов могут выступать сложившиеся идеалы, убеждения, осознаваемые интересы и намерения, а также осознанные или неосознанные желания, чувства, влечения (А. Г. Ковалев, Н. Д. Левитов и др.). Для содержания и характера настойчивости большое значение имеет не только состав потребностей (физиологические, потребности в труде, признании, взаимопомощи, самореализации и т. д.), но и структура их взаимодействия (мотивационная сфера личности).

В. А. Иванников отмечает, что испытуемые, мотивированные на избегание неудачи, проявляют интерес к решению задачи только тогда, когда их нельзя упрекнуть в неспособности. За мотивом избегания неудачи у них скрывается потребность в сохранении статуса, тогда как настойчивость определяется силой и содержанием мотива действия, потреб-

ностью в оценке, самооценке, уровне притязаний и т. д. Оригинальная концепция В. А. Иванникова различает понятия произвольности и воли, она исходит из того, что волевые процессы относятся к высшему, личностному уровню произвольной регуляции, когда действие сознательно принято к осуществлению, а средством выполнения выступает изменение его смысла. Действие выполняется не только ради первоначального мотива, но и ради личностных ценностей человека или других мотивов, привлеченных к данному действию. А волевое поведение — это зачастую поведение, переходное от заданного действия к действию с адекватным мотивом, то есть к действию с постпроизвольной мотивацией, когда произвольная мотивация автоматизируется, свертывается до актуализации того или иного мотива. С позиций нашего рассмотрения особый интерес представляют конкретные способы и приемы, с помощью которых может быть достигнуто изменение смысла волевого действия:

- конкретизация целей (по времени достижения, объему и качеству выполнения работы и т. д.);
- мысленное повышение статуса, то есть изменение роли, позиции субъекта;
- переоценка значимости мотива;
- инициативное обращение к внешним стимулам, ритуалам, другим людям за поддержкой;
- совмещение двух смыслов в одном действии или включение в более широкий мотив, например соревнование;
- включение одного действия в другое, как условия или средства его осуществления;
- действие в виртуальной реальности (воображаемой, придуманной, фантастической ситуации);
- предвидение и переживание возможных последствий действия (эмоциональные переживания, представления, воспоминания и т. п.) и др.

К числу ценных результатов исследований представителей динамически-бихевиористского подхода надо отнести следующее положение: при слабой мотивации человек не только не осознает, к чему именно он стремится, но часто не может даже предвидеть результаты собственных действий (Ю. М. Орлов).

У Дж. Аткинсона основными детерминантами настойчивости выступают сила мотивации, уровень ожидания и побудительная ценность определенной цели в конкретной ситуации. Настойчивость в решении задачи положительно коррелирует с силой мотива достижения и отрицательно — с силой мотива избегания [37].

Н. Фазер выявил зависимость настойчивости от субъективного представления о «сложности» или «легкости» задачи. Так, испытуемые с

доминированием мотива достижения большую настойчивость проявляли в решении «легкой» задачи, а с доминированием мотива избегания — в решении «трудной» задачи (N. Father).

Дж. Рейнор исследует настойчивость как величину, мотивируемую притягательной силой отдаленных целей.

Т. Гьесме увязывает настойчивость с протяженностью планируемой человеком временной перспективы.

Б. Вайнер исследует проявление настойчивости в зависимости от характера мотивации достижения и типа атрибуции субъекта. Им установлено, что атрибуция оказывает негативное влияние на самооценку и ожидания субъекта, способствует прекращению деятельности.

С другой стороны, выявлено, что при формировании у учащихся склонности приписывать свои успехи и неудачи собственному старанию, а не своим способностям у них уменьшалась тревожность и усиливалась мотивация достижения (Н. Heckhausen). Кроме того, настойчивость в теориях мотивации достижения выступает как один из критериев проявления мотивации достижения. Высокомотивированные люди характеризуются умением продолжительно непрерывно работать над задачами в ситуациях возникновения трудностей, а также в условиях повышенного риска.

Е. К. Лушников рассматривает мотивацию достижений как проявление готовности стремления к цели и настойчивому поведению.

М. Ш. Магомед-Эминов рассматривает настойчивость как ключевое звено мотивации достижения и связывает ее с поддержанием устойчивости мотивационного процесса.

В. М. Ботов считает настойчивость одним из основных личностных качеств, которыми характеризуется человек с высоким уровнем мотивации достижения.

Отметим, что экспериментальная проверка не дала однозначных результатов, подтверждающих указанные выше положения (Н. Heckhausen, И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов, Ю. Л. Ханин).

С другой стороны, за рамками исследования остается весь спектр проблем, связанных с когнитивно-познавательным, регуляторно-волевым, операционально-динамическим, продуктивно-результативным, эмоционально-оценочным компонентами формирования, проявления и развития настойчивости.

Довольно продуктивным представляется эмоционально-аналитический подход. Так, в исследованиях А. И. Самошина рассматриваются эмоционально-оценочные характеристики в реализации настойчивости. Отрицательная эмоциональная атмосфера блокирует проявление настойчивости у интровертов. Имеется взаимосвязь настойчивости с само-

оценкой и уровнем притязаний личности; целеустремленные, настойчивые личности обладают адекватным уровнем притязаний.

Установлено, что изменения в уровне настойчивости являются закономерным следствием развития уверенности в своих силах (А. И. Самошин).

Эмоциональную устойчивость В. А. Иванников относит к числу значимых факторов регуляции настойчивости. «Поддержание эмоциональной устойчивости обеспечивается в основном не за счет торможения волевым усилием неадекватных эмоций, а за счет создания условий, поддерживающих оптимальные эмоциональные состояния и работоспособность» (В. А. Иванников).

Весьма существенным представляется то обстоятельство, что отрицательно сказаться на результатах деятельности может как перевозбуждение, так и накопление эмоций ярости и агрессивности (А. П. Рудик, И. Раншбург, К. Поппер).

Традиционным является деление эмоций на стенические и астенические, иначе говоря, активные и пассивные. К активным относятся, в частности, радость, бодрость, уверенность, гнев, ярость; к пассивным — тревожность, угнетенность, вялость, апатия, неуверенность, раздражение, подавленность. Исследования В. К. Вилюнас показали, что волевое усилие, сопровождающееся стеническими эмоциями бодрости и радости от успеха, характерно для любой интересной и творческой работы. Эмоция радости от успеха, когда цель уже достигнута, способствует формированию позитивного образа, который при сходных обстоятельствах в будущем склоняет субъекта отдать предпочтение тем проблемам, которые ранее завершались успехом. Аналогично испытанные астенические эмоции играют роль эмоциональных барьеров, для преодоления которых человеку приходится приложить дополнительные усилия (Ю. М. Орлов).

Очевидные недостатки эмоционально-аналитического подхода, как представляется, связаны с определенным пренебрежением аспектами настойчивости, определяемыми операционально-динамическим, когнитивно-познавательным, мотивационно-смысловым, регуляторно-волевым, продуктивно-результативным компонентами в формировании, проявлении и развитии настойчивого поведения.

Что касается регуляторно-аналитического подхода, необходимо отметить, что регуляторные характеристики настойчивости исследовались с точки зрения «пассивность — активность» саморегуляции настойчивости (К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Купцова, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов, К. Поппер, И. Раншбург и др.).

Исследователями обосновано, что проявление настойчивости зависит не только от источника волевой активности (гетерономная или автономная). Значимым является то, какие факторы субъект считает определяющими для успеха своей напряженной деятельности (А. Г. Ковалев).

Активность саморегуляции зависит от отношения человека к внутренним факторам — собственным усилиям, способностям, склонностям и т. д. Определенную роль играют внешние условия, обстоятельства — судьба, особенности складывающейся ситуации, трудность задачи, воля и направленность деятельности других людей и т. д. (А. Б. Орлов, К. Поппер, И. Раншбург и др.).

Вместе с тем для практических применений является важным поиск источника активности саморегуляции. В этой связи обращает на себя внимание положение о том, что интерналы, т. е. представители внутреннего локуса контроля, исходят из того, что их успехи зависят исключительно от их способностей, компетентности и собственных усилий, поэтому они гораздо более успешны в учебе и отличаются высокой развитостью волевых качеств.

Несомненно, слабой стороной регуляторно-аналитического подхода является отсутствие установочно-целевых, мотивационных, эмоциональных характеристик, в целом недооценка аспектов настойчивости, определяемых когнитивно-познавательным, эмоционально-оценочным, мотивационно-смысловым, операционально-динамическим и продуктивно-результативным компонентами в формировании, проявлении и развитии настойчивого поведения.

В рамках весьма интересного и продуктивного результативно-аналитического подхода ведутся исследования преимущественно результативной стороны настойчивости (Ю. К. Бабанский, А. М. Бардиан, А. И. Высоцкий, Е. П. Ильин, О. А. Конопкин, Н. А. Менчинская). Анализируется отражение настойчивости на результатах деятельности в различных сферах жизни. Результативные аспекты настойчивости зависят от ее динамических и мотивационных аспектов, описанных выше. Показана также зависимость результатов настойчивого поведения от системы в работе, упорядочения действий и наличия информации о деятельности (А. И. Высоцкий, Т. С. Конорева).

М. У. Пискунов вполне обоснованно утверждает, что результативность (продуктивность) настойчивости в конкретной ситуации связана с работоспособностью человека, доказывая зависимость от различных факторов: внутренних — интеллектуальные способности, воля, тренированность, состояние здоровья, активность субъекта и внешних — организация рабочего места, режим труда и отдыха, величина нагрузки и т. д.

П. А. Рудик полагает, что результативность (успешность) настойчивости определяется не только проявлением волевого усилия, необходимы умения и навыки выполнения деятельности, знание сферы ее приложения, конкретной ситуации и способов действия в ней.

От степени развития настойчивости зависит успешность — приобретение знаний, успеваемость, умственное, физическое развитие человека и в целом эффективность деятельности человека (Ю. К. Бабанский, А. М. Бардиан, Е. П. Ильин, О. А. Конопкин, Н. А. Менчинская).

В то же время в зарубежной психологии результативный аспект настойчивости изучается в зависимости от уровня субъективной оценки будущего результата деятельности, ожиданий успеха или неудачи. W. James, D. Rotter, E. Fhahes выявили, что высокий уровень ожидания успеха ведет к быстрому угасанию настойчивости, в условиях прекращения подкрепления; а в «ситуации навыка» (причины успеха или неудачи представляются субъекту находящимися под его контролем) ожидание успеха вызывает высокую настойчивость. D. Starnts, O. Zinser установили, что сформированные в эксперименте ожидания успеха (или неудачи) и адекватный уровень самооценки испытуемых могут сильнее влиять на уровень продуктивности проявления настойчивости, чем различия по шкале интернальности — экстернальности.

Таким образом, результативный подход к исследованию настойчивости в некотором смысле интегрирует остальные подходы. Дело в том, что реализация намеченного, успех в деятельности зависят от умения правильно определять цели и добиваться их исполнения (мотивационно-аналитический подход), доводить начатое до конца, регулировать свои эмоциональные состояния (эмоционально-аналитический аспект), учитывать в деятельности особенности своей психики (динамический подход), активности саморегуляции (регуляторно-аналитический подход).

Обобщая изложенное, представляется возможным дать уточненное нами определение. Настойчивость — это системное свойство личности, базовое психологическое качество:

- помогающее придерживаться цели в самых сложных и запутанных ситуациях;
- дающее возможность бороться с силами для достижения конкретного результата;
- позволяющее помочь другим людям понять, что действовать нужно именно так.

Несмотря на то что очевидна связь и зависимость описанных выше динамических, мотивационных и результативных аспектов настойчивости, при реализации рассмотренных выше подходов они, как правило, изучаются автономно.

The essence of persistence is explored, the main signs of persistence and persistent behavior are highlighted. The features of various manifestations of persistence and the division of the object of persistence are discussed.

The strengths and weaknesses of the main approaches to the study of persistence are considered: analytical, multicomponent and systemic, as well as dynamic-behaviourist, motivational-analytical, emotional-analytical, regulatory-analytical, and performance-analytical.

From the standpoint of a holistic-functional approach to the study of personality traits, proposed by A. I. Krupnov, proposed a refined author's definition of persistence.

Keywords: persistence, personality traits, psychological potential of persistence, harmonization of personal characteristics, psychological quality, systemic-functional approach.

Список литературы

1. Авдеев Н. П. Динамика развития настойчивости личности студентов / Н. П. Авдеев // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, РУДН, 18–19 февраля 2013 г.) / науч. ред. В. И. Казаренков. — Москва : РУДН, 2013. — С. 622–627.

Avdeev N. P. Dinamika razvitiya nastoichivosti lichnosti studentov / N. P. Avdeev // Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy : mater. VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, RUDN, 18–19 fevralya 2013 g.) / nauch. red. V. I. Kazarenkov. — Moskva : RUDN, 2013. — S. 622–627.

2. Барабаш О. Б. Психолого-педагогические основы самовоспитания настойчивости в студенческом возрасте : дис. ... канд. психол. наук / О. Б. Барабаш. — Москва, 1992.

Barabash O. B. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy samovospitaniya nastoichivosti v studencheskom vozraste : dis. ... kand. psikhol. nauk / O. B. Barabash. — Moskva, 1992.

3. Баранова С. В. Механизмы психофизического и эмоционально-волевого развития человека / С. В. Баранова // Современное государство: проблемы социально-экономического развития : матер. междунар. науч.-практ. конф., 26 декабря 2013, г. Саратов / отв. ред. А. Н. Плотников. — Саратов : ЦПМ «Академия Бизнеса», 2013. — В 2 ч. Ч. 1. — 158 с.

Baranova S. V. Mekhanizmy psikhofizicheskogo i emotsional'no-volevogo razvitiya cheloveka / S. V. Baranova // Sovremennoe gosudarstvo: problemy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya : mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 26 dekabrya 2013, g. Saratov / отв. red. A. N. Plotnikov. — Saratov : TsPM «Akademiya Biznesa», 2013. — V 2 ch. Ch. 1. — 158 s.

4. Баранова С. В. Настойчивость в духовно-нравственном развитии студента / С. В. Баранова // Дизайн и технологии. — 2013. — № 33. — С. 111–116.

Baranova S. V. Nastoichivost' v dukhovno-nravstvennom razvitii studenta / S. V. Baranova // Dizain i tekhnologii. — 2013. — № 33. — S. 111–116.

5. Баранова С. В. Особенности соотношения настойчивости с личностными характеристиками студентов : дис. ... канд. психол. наук / С. В. Баранова. — Москва, 2014. — 166 с.

Baranova S. V. Osobennosti sootnosheniya nastoichivosti s lichnostnymi kharakteristikami studentov : dis. ... kand. psikhol. nauk / S. V. Baranova. — Moskva, 2014. — 166 s.

6. Баранова С. В. Содержательно-смысловой аспект настойчивости у студентов / С. В. Баранова // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования : матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 21–22 ноября 2013 г.). — Ростов-на-Дону : Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2013. — Ч. 2. — С. 78–80.

Baranova S. V. Soderzhatel'no-smyslovoi aspekt nastoichivosti u studentov / S. V. Baranova // Innovatsionnyi potentsial sub»ektov obrazovatel'nogo prostranstva v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya : mater. IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Rostov-

na-Donu, 21–22 noyabrya 2013 g.). — Rostov-na-Donu : Izd-vo SKNTs VSh YuFU, 2013. — Ch. 2. — S. 78–80.

7. Баранова С. В. Соотношение «ценностей» и их «доступности» в различных жизненных сферах студентов / С. В. Баранова // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, РУДН, 18–19 февраля 2013 г.) / науч. ред. В. И. Казаренков. — Москва : РУДН, 2013. — С. 694–697.

Baranova S. V. Sootnoshenie «tsennostei» i ikh «dostupnosti» v razlichnykh zhiznennykh sferakh studentov / S. V. Baranova // Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy : mater. VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, RUDN, 18–19 fevralya 2013 g.) / nauch. red. V. I. Kazarenkov. — Moskva : RUDN, 2013. — S. 694–697.

8. Баранова С. В. Специфика связей регуляторно-динамических переменных настойчивости с личностными характеристиками студентов / С. В. Баранова // Актуальные проблемы социальной, дифференциальной психологии и психологии личности : матер. Междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Москва, РУДН, 5–6 декабря 2013 г.). — Москва : РУДН, 2013. — С. 139–141.

Baranova S. V. Spetsifika svyazei regul'yatorno-dinamicheskikh peremennykh nastoichivosti s lichnostnymi kharakteristikami studentov / S. V. Baranova // Aktual'nye problemy sotsial'noi, differentsial'noi psikhologii i psikhologii lichnosti : mater. Mezhdunar. nauch. konf. studentov, aspirantov i molodykh uchennykh (Moskva, RUDN, 5–6 dekabrya 2013 g.). — Moskva : RUDN, 2013. — S. 139–141.

9. Баранова С. В. Сравнительный анализ факторной структуры настойчивости у студентов / С. В. Баранова // Вестник ГУУ. Государственный университет управления. — 2014. — № 3. — С. 213–218.

Baranova S. V. Sravnitel'nyi analiz faktornoi struktury nastoichivosti u studentov / S. V. Baranova // Vestnik GUU. Gosudarstvennyi universitet upravleniya. — 2014. — № 3. — S. 213–218.

10. Баранова С. В. Факторная структура взаимосвязей переменных настойчивости с различными личностными характеристиками у менее настойчивых студентов / С. В. Баранова // Настоящи исследования и развитие – 2014 : материалы за 10-а международна научна практична конференция. — София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, [б. г.]. — Т. 20. Психология и социология. — С. 18–22.

Baranova S. V. Faktornaya struktura vzaimosvyazei peremennykh nastoichivosti s razlichnymi lichnostnymi kharakteristikami u menee nastoichivyykh studentov / S. V. Baranova // Nastoyashchi izsledovaniya i razvitie – 2014 : materialy za 10-a mezhdunarodna nauchna praktichna konferentsiya. — Sofiya : «Byal GRAD-BG» OOD, [b. g.]. — T. 20. Psikhologiya i sotsiologiya. — S. 18–22.

11. Баранова С. В. Характеристики психофизического совершенствования человека / С. В. Баранова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы : сб. науч. тр. по матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 31 января 2013 г.) / Мин-во обр. и науки. — Москва : АР-Консалт, 2013. — В 7 ч. Ч. I. — 167 с.

Baranova S. V. Kharakteristiki psikhofizicheskogo sovershenstvovaniya cheloveka / S. V. Baranova // Nauka, obrazovanie, obshchestvo: tendentsii i perspektivy : sb. nauch. tr. po mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 31 yanvarya 2013 g.) / Min-vo obr. i nauki. — Moskva : AR-Konsalt, 2013. — V 7 ch. Ch. I. — 167 s.

12. Будрейка Н. Н. Межполовые различия в психологических проявлениях настойчивости девушек и юношей : дис. ... канд. психол. наук / Н. Н. Будрейка. — Москва, 1996.

Budreika N. N. Mezhpоловые razlichiya v psikhologicheskikh proyavleniyakh nastoichivosti devushek i yunoshei : dis. ... kand. psikhol. nauk / N. N. Budreika. — Moskva, 1996.

13. Будрейка Н. Н. Различные подходы к изучению настойчивости личности / Н. Н. Будрейка // Матер. V психолого-педагогических чтений молодых ученых, аспи-

рантов, слушателей и студентов Института молодежи (место и дата проведения). — Москва : [б. и.], 1994.

Budreika N. N. Razlichnye podkhody k izucheniyu nastoichivosti lichnosti / N. N. Budreika // Mater. V psikhologo-pedagogicheskikh chtenii molodykh uchenykh, aspirantov, slushatelei i studentov Instituta molodezhi (mesto i data provedeniya). — Moskva : [b. i.], 1994.

14. *Высоцкий А. И.* Экспериментальное изучение настойчивости школьников / А. И. Высоцкий, Л. П. Антонченкова, Т. В. Тетерина // Вопросы психологии воли. — Рязань : РГПИ, 1979. — С. 41–51.

Vysotskii A. I. Eksperimental'noe izuchenie nastoichivosti shkol'nikov / A. I. Vysotskii, L. P. Antonchenkova, T. V. Teterina // Voprosy psikhologii voli. — Ryazan' : RGPI, 1979. — S. 41–51.

15. *Дронов В. М.* Соотношение свойств темперамента с различными переменными настойчивости : дис. ... канд. психол. наук / В. М. Дронов. — Москва, 2007.

Dronov V. M. Sootnoshenie svoistv temperamenta s razlichnymi peremennymi nastoichivosti : dis. ... kand. psikhol. nauk / V. M. Dronov. — Moskva, 2007.

16. *Каргина Н. В.* Сравнительное исследование любознательности, настойчивости и общительности студентов : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Каргина. — Москва, 2005. — 159 с.

Kargina N. V. Sravnitel'noe issledovanie lyuboznatel'nosti, nastoichivosti i obshchitel'nosti studentov : dis. ... kand. psikhol. nauk / N. V. Kargina. — Moskva, 2005. — 159 s.

17. *Конорева Т. С.* Изучение динамических характеристик настойчивости в разных условиях деятельности / Т. С. Конорева // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. — Свердловск : СГПИ, 1978. — С. 38–46.

Konoreva T. S. Izuchenie dinamicheskikh kharakteristik nastoichivosti v raznykh usloviyakh deyatel'nosti / T. S. Konoreva // Voprosy psikhofiziologii aktivnosti i samoregulyatsii lichnosti. — Sverdlovsk : SGPI, 1978. — S. 38–46.

18. *Крупнов А. И.* Системная диагностика и коррекция инициативности и настойчивости : учеб. пос. / А. И. Крупнов, Н. В. Шнайдер, С. М. Зиньковская. — Екатеринбург : [б. и.], 2011.

Krupnov A. I. Sistemnaya diagnostika i korrektsiya initsiativnosti i nastoichivosti : ucheb. pos. / A. I. Krupnov, N. V. Shnaider, S. M. Zin'kovskaya. — Ekaterinburg : [b. i.], 2011.

19. *Крупнов А. И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств / А. И. Крупнов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. — 2006. — № 1 (3). — С. 63–73.

Krupnov A. I. Sistemno-dispozitsionnyi podkhod k izucheniyu lichnosti i ee svoistv / A. I. Krupnov // Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. — 2006. — № 1 (3). — S. 63–73.

20. *Левитов Н. Д.* Фрустрация, как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. — 1967. — № 6. — С. 118–129.

Levitov N. D. Frustratsiya, kak odin iz vidov psikhicheskikh sostoyanii / N. D. Levitov // Voprosy psikhologii. — 1967. — № 6. — S. 118–129.

21. *Макарова Н. Г.* Гендерные различия в проявлениях волевых черт характера : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. Г. Макарова. — Москва, 2004. — 20 с.

Makarova N. G. Gendernye razlichiya v proyavleniyakh volevykh chert kharaktera : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / N. G. Makarova. — Moskva, 2004. — 20 s.

22. *Меньшенина Е. В.* Сравнительная характеристика настойчивости у старших школьников и студентов : дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Меньшенина. — Москва, 1999.

Men'shenina E. V. Sravnitel'naya kharakteristika nastoichivosti u starshikh shkol'nikov i studentov : dis. ... kand. psikhol. nauk / E. V. Men'shenina. — Moskva, 1999.

23. *Мэй Р.* Проблема тревоги / Р. Мэй ; пер. с англ. А. Г. Гладкова. — Москва : ЭКСМО-Пресс, 2001.

Mei R. Problema trevogi / R. Mei ; per. s angl. A. G. Gladkova. — Moskva : EKSMO-Press, 2001.

24. Новикова И. А. Индивидуально-типические особенности настойчивости как системно-функциональной личностной черты / И. А. Новикова // Комплексные исследования свойств личности: научная школа А. И. Крупнова : сб. науч. ст., посвященных 70-летию А. И. Крупнова (Москва, РУДН, 26 апреля 2009 г.). — Москва : РУДН, 2009. — С. 127–146.

Novikova I. A. Individual'no-tipicheskie osobennosti nastoichivosti kak sistemno-funktsional'noi lichnostnoi cherty / I. A. Novikova // Kompleksnye issledovaniya svoystv lichnosti: nauchnaya shkola A. I. Krupnova : sb. nauch. st., posvyashchennykh 70-letiyu A. I. Krupnova (Moskva, RUDN, 26 aprelya 2009 g.). — Moskva : RUDN, 2009. — S. 127–146.

25. Новикова И. А. Индивидуально-типологический подход к исследованию черт личности : монография / И. А. Новикова. — Москва : РИО МГУДТ, 2013.

Novikova I. A. Individual'no-tipologicheskii podkhod k issledovaniyu chert lichnosti : monografiya / I. A. Novikova. — Moskva : RIO MGUDT, 2013.

26. Новикова И. А. Психологическая специфика развития настойчивости в студенческом возрасте / И. А. Новикова // Личность студента — 2001 : науч.-метод. сб. — Шуя : [б. и.], 2001. — С. 69–77.

Novikova I. A. Psikhologicheskaya spetsifika razvitiya nastoichivosti v studencheskom vozraste / I. A. Novikova // Lichnost' studenta — 2001 : nauch.-metod. sb. — Shuya : [b. i.], 2001. — S. 69–77.

27. Новикова И. А. Соотношение индивидуально-типических особенностей настойчивости и свойств темперамента студентов / И. А. Новикова, Д. А. Шляхта, С. В. Баранова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2013. — № 4. — С. 22–30.

Novikova I. A. Sootnoshenie individual'no-tipicheskikh osobennostei nastoichivosti i svoystv temperamenta studentov / I. A. Novikova, D. A. Shlyakhta, S. V. Baranova // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. — 2013. — № 4. — S. 22–30.

28. Одинцов А. А. Преодоление агрессии как элемент самореализации личности / А. А. Одинцов, О. В. Одинцова // Самореализация личности в межкультурном пространстве : матер. междунар. науч.-практ. конф. (Москва, РУДН, 24–25 мая 2012 г.) / науч. ред. С. И. Кудинов. — Москва : РУДН, 2012. — С. 79–84.

Odintsov A. A. Preodolenie agressii kak element samorealizatsii lichnosti / A. A. Odintsov, O. V. Odintsova // Samorealizatsiya lichnosti v mezhkul'turnom prostranstve : mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, RUDN, 24–25 maya 2012 g.) / nauch. red. S. I. Kudinov. — Moskva : RUDN, 2012. — S. 79–84.

29. Одинцова О. В. Практико-ориентированный аспект психологической подготовки государственных и муниципальных служащих : монография / О. В. Одинцова. — Москва : ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина», 2023. — 165 с.

Odintsova O. V. Praktiko-orientirovanniy aspekt psikhologicheskoi podgotovki gosudarstvennykh i munitsipal'nykh sluzhashchikh : monografiya / O. V. Odintsova. — Moskva : FGBOU VO «RGU im. A. N. Kosygina», 2023. — 165 s.

30. Одинцова О. В. Развитие персонала, как условие достижения стратегической цели : монография / О. В. Одинцова. — Москва : РГУ им. Н. А. Косыгина, 2021.

Odintsova O. V. Razvitie personala, kak uslovie dostizheniya strategicheskoi tseli : monografiya / O. V. Odintsova. — Moskva : RGU im. N. A. Kosygina, 2021.

31. Полянская Е. Н. Индивидуально-типические особенности настойчивости, инициативности и карьерных ориентаций студентов : дис. ... канд. психол. наук / Е. Н. Полянская. — Москва, 2008.

Polyanskaya E. N. Individual'no-tipicheskie osobennosti nastoichivosti, initsiativnosti i kar'ernykh orientatsii studentov : dis. ... kand. psikh. nauk / E. N. Polyanskaya. — Moskva, 2008.

32. *Пономарева И. А.* Индивидуально-типические особенности настойчивости и пути их гармонизации : дис. ... канд. психол. наук / И. А. Пономарева. — Москва, 1994.

Ponomareva I. A. Individual'no-tipicheskie osobennosti nastoichivosti i puti ikh harmonizatsii : dis. ... kand. psikh. nauk / I. A. Ponomareva. — Moskva, 1994.

33. *Сокова Т. О.* Особенности настойчивости личности при алкогольной и наркотической зависимости : дис. ... канд. психол. наук / Т. О. Сокова. — Москва, 1999.

Sokova T. O. Osobennosti nastoichivosti lichnosti pri alkohol'noi i narkoticheskoi zavisimosti : dis. ... kand. psikh. nauk / T. O. Sokova. — Moskva, 1999.

34. *Хохлова Е. В.* Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Хохлова. — Нижний Новгород, 2008.

Khokhlova E. V. Konstruktivnaya agressivnost' v formirovanii navykov assertivnogo povedeniya studentov vuza : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk / E. V. Khokhlova. — Nizhnii Novgorod, 2008.

35. *Чуваткина Н. В.* Специфика проявлений настойчивости у студентов высшей школы МЧС с разной успеваемостью : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Чуваткина. — Москва, 2009. — 151 с.

Chuvatkina N. V. Spetsifika proyavlenii nastoichivosti u studentov vysshei shkoly MChS s raznoi uspevaemost'yu : dis. ... kand. psikh. nauk / N. V. Chuvatkina. — Moskva, 2009. — 151 s.

36. *Чуваткина Н. В.* Структура настойчивости у хорошо и слабоуспевающих студентов высшей школы МЧС / Н. В. Чуваткина // Вестник университета (Государственный университет управления). — Москва, 2008. — № 12 (50). — С. 139–141.

Chuvatkina N. V. Struktura nastoichivosti u khorosho i slabouspevayushchikh studentov vysshei shkoly MChS / N. V. Chuvatkina // Vestnik universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya). — Moskva, 2008. — № 12 (50). — S. 139–141.

37. *Atkinson J. W.* Achievement motive and test anxiety conceived as motives to approach success and to avoid failure / J. W. Atkinson, G. H. Litwin // J. Abnorm. Soc. Psychol. — 1960. — No. 60. — P. 52–63.

38. *Feather N. T.* The study of persistence / N. T. Feather // Psychol. Bull. — 1962. — Vol. 59. — No. 2. — P. 94–115.

39. *Kremer A. H.* The nature of persistence : dissertation / A. H. Kremer. — Washington : The Catholic Univ. of America Press, 1942. — V. 7.

40. *McArthur R. S.* An experimental investigation of persistence in secondary school boys / R. S. McArthur // Canad. J. Psychol. — 1955. — No. 9. — P. 42–54.

41. *Rethlingschafer D.* The relationship of test of persistence to other measures of continuance of activities / D. Rethlingschafer // J. Abnorm. Soc. Psychol. — 1942. — No. 37. — P. 71–82.

42. *Ryans D. G.* An experimental attempt to analyze persistent behaviour: II Measuring traits presumed to involve persistence / D. G. Ryans // J. Gen. Psychol. — 1938. — No. 19. — P. 333–353.

43. *Starnes D. M.* The effect of problem difficulty, locus of control and sex on task persistence / D. M. Starnes, O. Zinser // J. Gen. Psychol. — 1983. — Vol. 108 (2). — P. 294–255.

А. И. Назаров

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

Р. В. Соколов

старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Государственный университет «Дубна». ORCID: 0009-0003-5085-3431

В поиске новых психофизиологических коррелятов темперамента. Часть 2. Поисковый эксперимент

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

R. V. Sokolov

Senior Lecturer at the Department of Psychology of the Dubna State University. ORCID: 0009-0003-5085-3431

In Search of New Psychophysiological Correlates of Temperament. Part 2. Search Experiment

Во второй части статьи содержится описание методики и результатов поискового эксперимента, в котором проверялась гипотеза применения нового психофизиологического показателя — суммарного кожного потенциала — для диагностики типа темперамента. Для этого вначале с помощью вербального теста Айзенка определялся тип темперамента у каждого испытуемого, затем проводилась регистрация его суммарного кожного потенциала, 6 параметров которого вычислялись по специальному алгоритму. По суммарным оценкам всех параметров были выделены 2 группы темпераментов, различающихся величиной и знаками Z-оценок: флегматики-меланхолики (отрицательные Z) и сангвиники-холерики (положительные Z). В тесте Айзенка эти же группы отличались только по признаку экстраверсии-интроверсии. Поскольку некоторые параметры суммарного кожного потенциала оказались, по крайней мере на качественном уровне, чувствительны к базовым 4 типам темперамента, в дальнейшем предполагается продолжить исследование на более объёмной выборке испытуемых для количественного обоснования гипотезы.

Ключевые слова: типы темперамента, тест Айзенка, суммарный кожный потенциал, электротонус, частотно-временной анализ, спектральная мощность.

В предыдущей части статьи содержался краткий исторический экскурс по исследованиям темперамента. В нём отмечалась актуальность поиска интегральных характеристик темперамента и обосновывалась

гипотеза о возможности применения для этого пока мало известного психофизиологического индикатора функциональных состояний человека — суммарного кожного потенциала (СКП). В этой части статьи представлены результаты поискового эксперимента, которые, по крайней мере на качественном уровне, подтверждают нашу гипотезу. Учитывая новизну метода, используемого в данном эксперименте, мы подробно остановились на некоторых процедурных аспектах, связанных с обработкой данных, регистрируемых с помощью аппаратно-программного комплекса МР-150 + AcqKnowledge 4 (США).

1. Метод

Испытуемый сидел за письменным столом перед телевизионным монитором, на котором во весь экран с диагональю 75 см экспонировался чёрный фон. Во время сеанса он должен был смотреть на экран, не выходя взглядом за его пределы, находясь в состоянии полного покоя и не производя лишних движений. При этом испытуемому рекомендовалось не сковывать своё тело. В этих условиях производилась основная (фоновая) регистрация спонтанной активности СКП (подробности — ниже). Для снятия психологической напряжённости, произвольно вызванной относительно долгим удержанием позы в одном и том же положении, после окончания фоновой регистрации СКП, которая продолжалась около 5 мин, без перерыва вначале звучал фрагмент лирической мелодии («Полёт кондора»), после чего на экране экспонировался лёгкий танцевальный клип из серии «А мы танцуем». Обработывалась только фоновая запись по соображениям, изложенным в 1-й части статьи.

Выборка испытуемых состояла из 30 добровольцев, которые вначале проходили онлайн тест Айзенка [15; 19] для определения типа темперамента. Результаты теста сообщались экспериментатору после прохождения испытуемым экспериментальной процедуры.

У каждого испытуемого регистрировались монополярно два СКП: один активный электрод размещался в районе лучевого сгибателя левого запястья, другой — в таком же районе правого запястья. Для лучшего «заземления» испытуемого указательный палец его левой руки контактировал с референтным электродом через обычную слегка теплую воду, которая находилась в чашке Петри; при этом непосредственный контакт пальца с референтным электродом, подключенным ко входу Ground усилителя, отсутствовал. Такое распределение активных и референтного электродов позволяло вести одновременную запись двух сигналов: «чистого» СКП (с левой руки, палец которой находился в чашке Петри с заземлённой водой) и СКП (с правой руки), в котором, кроме этого, присутствовали сигналы кардиограммы. Все

электроды — хлорсеребряные, диаметром 8 мм, типа EL258S (фирма Biopac, США; <https://www.biopac.com>). Для усиления биосигналов использовались 2 широкополосных усилителя (от постоянного тока до 5 кГц) типа DA100C, входившие в состав аппаратно-программного комплекса MP-150 (та же фирма). Последний имел программное обеспечение AcqKnowledge 4, позволявшее производить самую разнообразную цифровую обработку (в режимах он- и офлайн) практически всех психофизиологических сигналов. Запись производилась при частоте дискретизации 2 кГц и коэффициенте усиления 200 при полосе пропускания усилителей 0.05–300 Гц.

2. Алгоритм обработки данных

Аппаратно-программный комплекс MP-150 + AcqKnowledge 4 мало знаком отечественным психологам, а среди зарубежных исследований нам не встречались применения его, аналогичные нашему. Для обработки полученных с его помощью данных был разработан специальный алгоритм, состоящий из последовательности следующих шагов:

1. Удалить из записей наводку 50 Гц и её 4 гармоники на уровне не менее 70 дБ с помощью заграждающего фильтра (вкладки Transform → Digital Filters → Comb Band Stop).

2. Умножить каналы СКП на 5 для получения эффективного коэффициента усиления, равного 1000 (вкладки Transform → Waveform Math); производить запись при таком усилении в ряде случаев нельзя из-за возможного насыщения усилителя большим сигналом наводки; переименовать единицы измерения на *мВ*.

3. Ограничить частотный диапазон записи СКП левой руки полосой 0.05–150 Гц (вкладки Transform → Digital Filters → FIR → Band Pass) для получения «чистого» СКП. Повторить п. 1.

4. Ограничить частотный диапазон записи СКП правой руки полосой 1–20 Гц (аналогичные вкладки п. 3) для получения сигнала кардиограммы.

5. Дублировать запись «чистого» СКП (п. 3) левой руки в отдельный канал и ограничить её (те же вкладки, что в п. 3) диапазоном 0.05–2 Гц для получения низкочастотной составляющей СКП.

6. Дифференцировать предыдущую запись (вкладки Transform → Derivative), выбрав граничную частоту 2 Гц. (Низкочастотные волны полученной производной являются аналогами фазических реакций КГР.) Для выделения передних (положительных) фронтов дифференцированного СКП (п. 6) установить нулевой уровень нижнего порога и произвольную величину верхнего порога, заведомо выше максимальной амплитуды производной (вкладки Transform → Math. Functions → Limit).

8. Вычислить среднеквадратичную амплитуду «чистого» СКП левой руки (вкладки Analysis → Electromyography → Derive Root Mean Square → EMG), выбрав ширину скользящего временного окна 1 с. Этот показатель характеризует общий электротонус (ЭТ) испытуемого.

9. Произвести частотно-временной анализ «чистого» СКП левой руки (вкладки Analysis → Electromyography → EMG Frequency and Power Analysis), выбрав ширину скользящего временного окна 1 с. В результате будут выделены три составляющих СКП: медианная, средняя и пиковая частоты, среднее значение которых определит кумулятивную частоту (КЧ) СКП.

10. Вычислить частоту сердечных сокращений (интервалограмму) для канала ЭКГ (п. 4); вкладки Analysis Transform Find Rate.

11. Построить спектр мощности для «чистого» СКП левой руки (вкладки Analysis → Power Spectral Density).

После обработки по этому алгоритму записи данных каждого испытуемого получаем итоговый график динамики параметров (рис. 1), производных от исходного СКП (последний на рисунке не показан).

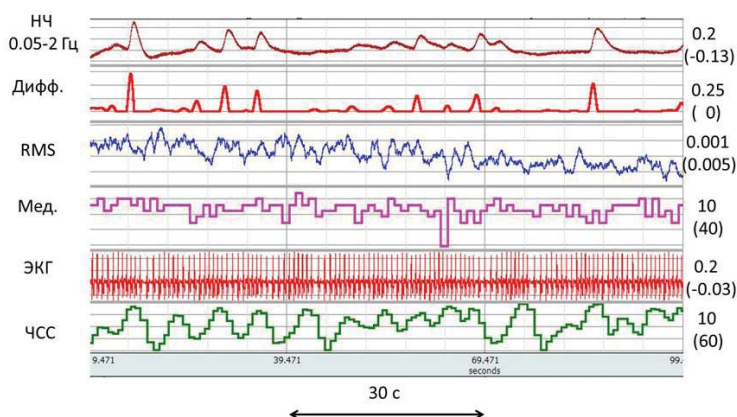


Рис. 1. Фрагмент итогового графика динамики показателей СКП после обработки

Обозначения слева (по каналам сверху вниз): 1. НЧ — низкочастотная компонента СКП левой руки, *мв*. 2. Дифф. — производная НЧ, *мв*. 3. Среднеквадратичные колебания амплитуды (RMS) СКП левой руки, *мв* (в дальнейшем — электротонус, ЭТ). 4. Медианная частота СКП, *Гц* (средняя и пиковая частоты не показаны). 5. ЭКГ, *мв*, выделенная из сигнала СКП правой руки полосовым фильтром 1–20 *Гц*. 6. Частота сердечных сокращений (*удары/мин*); низкочастотные периодические колебания интервалограммы соответствуют нормальной дыхательной аритмии. **Обозначения справа** (по каналам сверху вниз): цена делений для амплитудных (1–3-й и 5-й каналы) и частотных значений (4-й и 6-й каналы); в скобках указаны нижние (минимальные) значения на соответствующем канале записи.

Для получения количественных показателей по всем параметрам выделяем в программе AscqKnowledge 4 итоговый график общей протяжённостью 4 минуты и в каждом из окон Measurements (Измерения) отмечаем название канала и категорию измерения, после чего считываем численное значение параметра. В результате получаем следующие показатели (выделены жирным шрифтом), которые войдут в таблицу результатов:

- интеграл производной сигнала СКП левой руки — показатель низкочастотной спонтанной активности СКП — **НЧ**;
- интеграл RMS СКП левой руки — показатель высокочастотной составляющей СКП, или электротонуса — **ЭТ**;
- средние показатели частотно-временного анализа: Медианной (**Чм**), Средней (**Чс**), Пиковой частоты (**Чп**); отдельно вычисляем среднее этих трёх показателей (кумулятивная частота — **КЧ**);
- средний показатель частоты сердцебиений (**ЧСС**);
- среднюю амплитуду систолического зубца **R** кардиограммы;
- интеграл спектра мощности (**СМ**) — вычисляется по отдельному для этого параметра графику на основе «чистого» СКП в полосе 1–150 Гц.

3. Результаты

Согласно нашей гипотезе, по крайней мере, некоторые из отмеченных параметров СКП должны отличаться для разных типов темперамента. Последние определялись по данным теста Айзенка, который является довольно распространённым и простым диагностическим инструментом. В этом тесте тип темперамента определялся двумя показателями: экстраверсии-интроверсии и нейротизма (соответствует эмоциональному свойству темперамента). Поэтому в сводную таблицу результатов были включены и эти показатели. Значения последних находились в диапазоне 0–24 балла со средней точкой 12 баллов. Пример результата теста нашего испытуемого-меланхолика показан на рисунке 2. По результатам теста Айзенка в нашу выборку испытуемых вошли 8 флегматиков, 9 ангвиников, 6 меланхоликов и 7 холериков. Этого количества испытуемых недостаточно для полноценной статистической обработки данных, но сделать некоторые качественные выводы они позволяют, если рассматривать их как пилотажные. К тому же они в любом случае полезны для дальнейшего поиска с использованием более объёмной выборки. Следует, правда, заметить, что наша выборка не лишена репрезентативности, поскольку её пропорция типов темперамента наверняка сохранится и при большем её объёме. Добавим также, что в данной работе не ставилась задача оценки гендерных различий, хотя

этот фактор, безусловно, следует принимать во внимание при дальнейшем продолжении работы. Результаты для теста Айзенка и параметров СКП представлены в таблице 1.

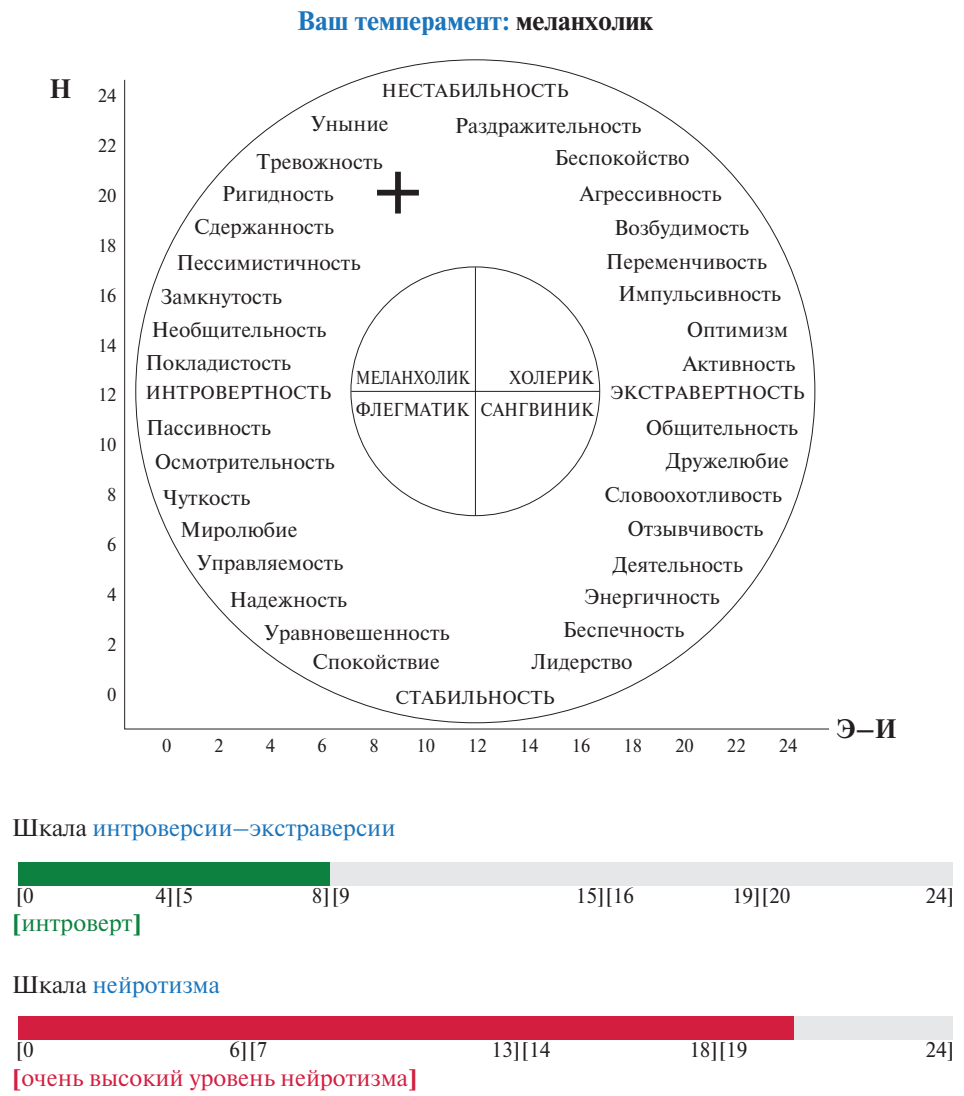


Рис. 2. Пример результата теста Айзенка

Координаты чёрного креста по шкалам нейротизма (Н) и экстраверсии-интроверсии (Э-И) определяют численные значения этих двух показателей и соответствующий им тип темперамента, указанный в одном из 4 секторов центрального круга.

Таблица 1

Результаты для теста Айзенка и параметров СКП*

Статистики	Айзенк		Суммарный кожный потенциал СКП					
	И-Э, баллы	Н, баллы	НЧ, мв	ЭТ, мв	ЧСС, уд./мин	R, мв	СМ, мв ² /Гц	КЧ, Гц
Флегматики (8 человек)								
Среднее	9.6	7.6	2.1	2.4	73.6	1.2	2.1	53.5
Ст. откл.	2.4	2.4	0.8	1.7	10.7	1.6	1.4	16.4
Q1	8.5	6.5	1.7	1.5	67.5	0.4	1.0	43.5
Медиана	9.5	7	2.1	1.8	71.5	0.6	2.5	53.5
Q3-Q1	3.5	2.5	1.0	1.3	13.0	0.6	2.0	21.0
Сангвиники (9 человек)								
Среднее	17.2	7.7	2.7	2.0	79.3	0.5	2.4	74.6
Ст. откл.	3.2	2.8	2.1	0.7	10.9	0.2	1.3	10.1
Q1	15	6	1.5	1.4	78.0	0.5	1.7	67.0
Медиана	17	8	2.1	1.8	83.0	0.5	2.5	73.0
Q3-Q1	5	3	1.4	1.0	9.0	0.1	1.6	17.0
Меланхолики (6 человек)								
Среднее	8	19	2.8	1.9	73.0	0.4	2.7	51.8
Ст. откл.	2.2	4.4	2.0	0.5	7.9	0.2	3.4	11.4
Q1	6	15	1.2	1.4	69.0	0.3	1.1	44.0
Медиана	8.5	20	2.0	1.8	71.0	0.4	1.5	49.5
Q3-Q1	3	7	3.8	1.1	5.0	0.3	0.8	13.0
Холерики (7 человек)								
Среднее	16.8	15	3.4	3.3	80.0	0.5	3.0	78.7
Ст. откл.	3.5	3.2	2.2	2.4	6.6	0.2	1.9	13.8
Q1	14	13	1.6	1.8	75.0	0.4	1.5	70.0
Медиана	16	14.5	3.1	2.1	81.0	0.5	2.6	82.0
Q3-Q1	6	2	2.9	2.2	9.0	0.2	2.6	20.0

Примечание: * Данные в колонке СМ умножить на 10⁻⁸.

Вначале остановимся на результатах теста Айзенка. Соотношение балльных оценок нейротизма (Н) и интроверсии-экстраверсии (И-Э) показано на рисунке 3. Видно, что наиболее контрастные различия между двумя парами темпераментов – Ф-М и С-Х – отражаются в показателе

И-Э (сплошная заливка), а внутри каждой пары — в показателе нейротизма (сетчатый узор). То есть в паре интровертов Ф-М могут быть различия между Ф и М по показателю нейротизма при их близости по показателю интроверсии, и то же справедливо для пары экстравертов С-Х, в которой есть различия по нейротизму при их сходстве по экстраверсии.

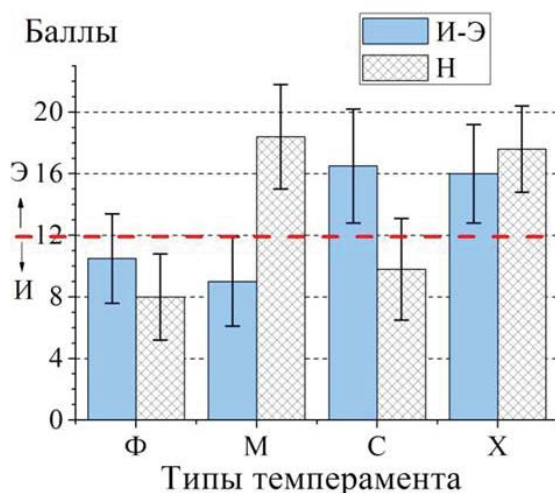


Рис. 3. Средние балльные оценки двух показателей темперамента в тесте Айзенка

Красным пунктиром отмечен средний уровень, выше которого находятся оценки для экстравертов (Э), а ниже — для интровертов (И). Типы темперамента обозначены начальными буквами их названий.

Аналогичная несогласованность между показателями проявляется, если учесть, что флегматик, по И. П. Павлову, относится к сильному типу нервной системы, и поэтому понятно, почему флегматик демонстрирует самый низкий показатель по нейротизму. Но почти такой же низкий показатель наблюдается у сангвиника, нервная система которого относится к сильному типу.

Как показал статистический анализ, проведенный с помощью SPSS-16, корреляции (по Спирмену) между двумя показателями теста Айзенка, с одной стороны, и всеми показателями параметров СКП, с другой стороны, были для глобальной выборки небольшими и не значимыми. Исключением была значимая корреляция между Э-И и КЧ ($r = 0,53$, $p = 0,002$). Это говорит о возможности рассмотрения параметра КЧ не только как психофизиологического показателя, но и как одной из личностных характеристик, к которым относится, в частности, экстраверсия-интроверсия.

Далее перейдём к рассмотрению данных по СКП для каждого типа темперамента. На рисунке 4 представлен график для 4 параметров СКП, по которым можно судить о характере соотношений между ними у разных типов.

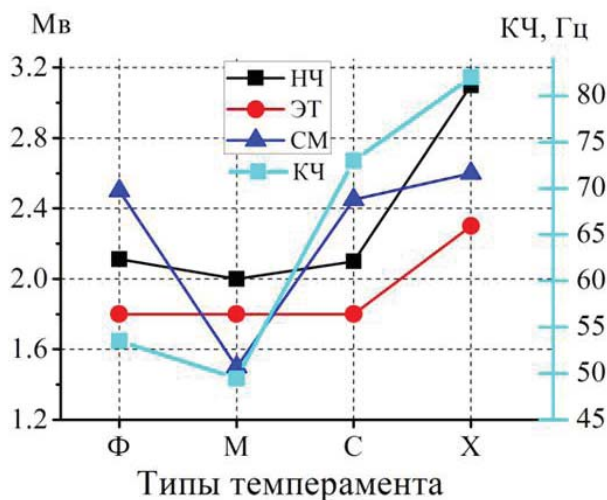


Рис. 4. Медианные показатели параметров СКП в четырёх типах темперамента

Ф — флегматики, М — меланхолики, С — сангвиники, Х — холерики. Параметры: НЧ — низкочастотная компонента; ЭТ — электротонус; СМ — спектральная мощность; КЧ — кумулятивная частота.

Здесь явно видны различия между типами, хотя в некоторых случаях эти различия невелики (КЧ и ЭТ у флегматика, КЧ и СМ у меланхолика, КЧ и НЧ у холерика). Наиболее выделяющимися являются показатели у холериков, имеющие, правда, более масштабный разброс (см. табл. 1) по сравнению с другими типами.

По отдельным кривым на рисунке 4 мы не можем вынести общее суждение о том, можно ли с помощью СКП в целом дифференцировать разные типы темперамента. К тому же следует учитывать, что разные параметры СКП имеют разную природу и единицы измерения, и это не позволяет отобразить все 6 значимых параметров СКП на одном графике.

Здесь мы сталкиваемся с проблемой, типичной для многофакторных исследований, которые ограничиваются парциальными корреляциями и взаимодействиями между двумя факторами в различных парах, тогда как интегральная картина их связи внутри искомого целого так и остаётся неясной. По нашему мнению, проблема легко решается, если результат многофакторного исследования не только описывает-

ся на языке статистики, но и представляется с помощью тех средств, которые более подходят для синтеза парциальных данных в едином гештальте. Мы имеем в виду процедуру нормализации данных и современную графику, в которой используется известное свойство зрительного восприятия — его симультанность, то есть способность одновременно фиксировать не только отдельные признаки предмета, но и его целостный образ.

Приведение медианных значений параметров СКП (см. табл. 1) к «общему знаменателю» производилось с помощью процедуры нормализации, которая преобразует их в величины Z . Результаты преобразования представлены в таблице 2. В ней появился новый показатель $S = НЧ + ЭТ + ЧСС + R + СМ + КЧ$, где S — результат суммирования.

Таблица 2

Z -преобразования медианных показателей параметров СКП

Типы темперамента	Параметры СКП						S
	НЧ	ЭТ	ЧСС	R	СМ	КЧ	
Флегматик	-0.34	-0.40	-0.55	-0.08	-0.14	-0.68	-4.6
Сангвиник	-0.34	-0.37	0.66	-0.20	-0.16	0.44	1.3
Меланхолик	-0.40	-0.40	-0.60	-0.32	-0.40	-0.92	-5.7
Холерик	0.21	-0.18	0.45	-0.20	-0.09	0.96	3.9

На рисунке 5 показано соотношение суммарных Z -показателей для четырёх типов темперамента. Видно чёткое разграничение между парами Ф-М и С-Х, которое уже встречалось в тесте Айзенка, но только по параметру Э-И (см. рис. 3).

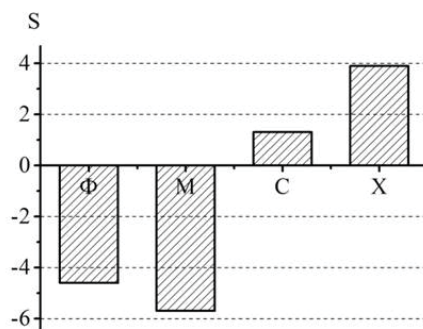


Рис. 5. Суммарные величины Z (шкала S) в каждом из четырёх типов темперамента (обозначены начальными буквами их названий)

Для более детального представления о соотношении отдельных параметров СКП на фоне общей картины в программе Excel была построе-

на лепестковая диаграмма (рис. 6). Такое построение Excel выполняет за 1 секунду, но чтобы понять эту диаграмму правильно, нужно остановиться подробнее на заложенной в неё логике.

Вдоль вертикального радиуса НЧ размещена шкала с делениями, оцифровка которых соответствует безразмерным значениям Z от -1.2 до 1.2 . Среднее Z обозначено нулевой точкой. Все радиусы изометричны, и одинаковые деления их шкал соединены пунктирными прямыми.

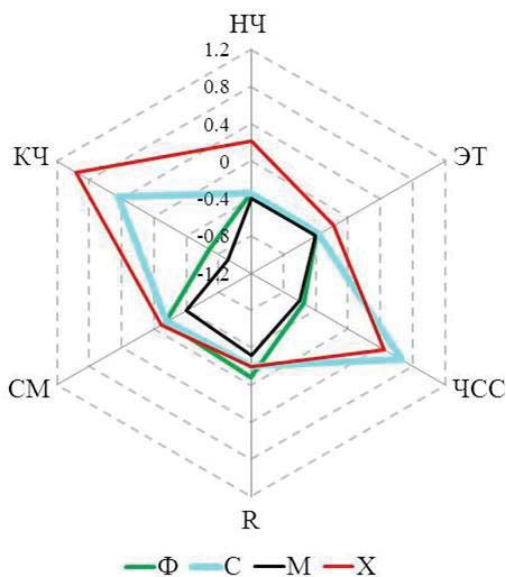


Рис. 6. Визуализация результатов эксперимента, представленных в виде лепестковой диаграммы

НЧ, ЭТ, ЧСС, R, СМ, КЧ — параметры СКП. Ф, С, М, Х — начальные буквы названий четырёх типов темперамента, контуры которых обозначены соответственно зелёным, бирюзовым, чёрным и красным цветом. Слева от вертикального радиуса НЧ расположена безразмерная шкала Z , изометрические точки которой на разных радиусах соединены пунктиром.

На каждом из 6 радиусов, соответствующем конкретному параметру СКП (обозначены буквами), отложены значения Z для 4 типов темперамента. Полученные точки, принадлежащие одному типу, соединены сплошными цветными линиями. В результате каждый тип темперамента представлен замкнутым контуром определённого цвета, образующим специфическую фигуру. Она одновременно воспринимается не только как *целое* (гештальт), но и как содержащая в себе отдельные метрические *признаки* в виде вершин углов, лежащих на определённом делении шкалы Z . То есть части органически входят в

состав целого на уровне восприятия и могут быть выделены из него путём анализа, в котором совершается переход от перцептивных признаков к логическим суждениям.

Анализ рисунка 6 позволяет сделать следующие выводы:

1. Холерики — сангвиники, с одной стороны, и флегматики — меланхолики, с другой стороны, образуют две типологические пары, которые близки друг к другу по параметрам НЧ и ЭТ, а также СМ и R, но сильно отличаются по параметрам КЧ и ЧСС. Заметим, что эти же пары видны и в результатах вербального теста Айзенка (рис. 3).

2. Внутри каждой названной пары есть как различия между её членами, так и сходство. В паре Ф-М они практически совпадают по параметрам НЧ, ЭТ и ЧСС, но немного отличаются по параметрам R, СМ и КЧ, а в паре С-Х аналогичное совпадение отмечается по параметрам ЧСС, R, СМ и отличие — по параметрам КЧ, НЧ и ЭТ. И опять-таки в вербальном тесте Айзенка также есть сходство (показатель И-Э) и различие (показатель Н) внутри этих пар.

Разные параметры СКП оказались по-разному чувствительны как внутри одного и того же темперамента (отсутствуют сплошные круговые контуры), так и между темпераментами (совпадения углов контуров отмечаются только в 3 точках радиуса НЧ, 2 точках радиуса ЭТ, 2 точках радиусов ЧСС и СМ).

Из трёх энергетических параметров СКП: ЭТ, R и СМ — особо следует остановиться на последнем. На английском языке этот показатель называется Power Spectral Density (PSD); он отражает веса (амплитуды) индивидуальных частот в их общем распределении на некотором временном диапазоне исследуемого сигнала (единица измерения — $m\bar{v}^2/G\zeta-G\zeta$). По данным таблицы 1 и лепестковой диаграммы, наименьшее значение СМ свойственно меланхоликам ($Z = 1,5$), тогда как у остальных трёх типов СМ практически одинаковы ($Z = 2,5$). В контексте типов темперамента показатель спектральной мощности СКП применяется впервые, и его природа ещё требует специального исследования. Можно предположить, что частотные составляющие СМ связаны с активностью различных отделов ЦНС, в том числе и её мозговых структур, а амплитуды этих составляющих отражают степень их активности. Тогда, учитывая, что наши испытуемые находились во время сеанса в полном покое, частотная однородность спектра и низкие амплитуды частотных составляющих у подавляющего большинства из них должны свидетельствовать действительно о низкой активности ЦНС в целом. Возможно также, что мощность спектра связана с силой ЦНС, которая является одной из базовых компонент типа темперамента.

Выводы

1. Наша гипотеза о том, что в параметрах СКП отражаются различия в типах темперамента, подтвердилась, но в целом пока на качественном уровне. Такими параметрами являются:

- НЧ — низкочастотная компонента;
- КЧ — кумулятивная частота;
- ЧСС — частота сердечных сокращений;
- ЭТ — электротонус;
- СМ — спектральная мощность;
- R — систолический зубец кардиограммы.

Что касается НЧ, которая является аналогом КГР, здесь мы не имеем полного подтверждения гипотезы литературными данными [7; 16; 17; 22], в которых была показана значимая корреляция между типом темперамента и спонтанной КГР.

2. Статистически значимые различия между типами темперамента по частотным параметрам СКП обнаружены нами впервые. Некоторые различия по другим параметрам, видимые на лепестковой диаграмме (рис. 6), требуют проверки на более объемной выборке испытуемых.

3. Обнаружено устойчивое соответствие между некоторыми парами психофизиологических параметров СКП и одним или парой показателей в вербальном тесте Айзенка.

P. S.

Перспективу практического применения нашего метода мы видим в том, чтобы 1) создать компьютерную программу для экспресс-обработки СКП в режиме реального времени и 2) на основе данных, полученных на большой выборке испытуемых, выработать эталонную диаграмму, аналогичную той, которая показана на рисунке 6.

The second part of the article contains a description of the methodology and results of the search experiment, which tested the hypothesis of using a new psychophysiological indicator — summery skin potential — for diagnosing the type of temperament. To do this, first, using the Eysenck verbal test, the type of temperament of each subject was determined, then his summery skin potential was recorded, 6 parameters of which were calculated using a special algorithm. Based on the total estimates of all parameters, 2 groups of temperaments were identified, differing in the magnitude and signs of Z-scores: phlegmatic-melancholic (negative Z) and sanguine-choleric (positive Z). In the Eysenck test, these same groups differed only on the basis of extraversion-introversion. Since several parameters of the total skin potential turned out to be, at least at a qualitative level, sensitive to the basic 4 types of temperament, in the future it is planned to continue the study on a larger sample of subjects to quantitatively substantiate the hypothesis.

Keywords: types of temperament, Eysenck test, total skin potential, electro-tone, time-frequency analysis, spectral power.

Список литературы

1. Голованова К. В. 24 типа темперамента по И. П. Павлову [Электронный ресурс] / К. В. Голованова // Современные научные исследования и инновации. — 2020. — № 12. — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/12/94053> (дата обращения: 16.12.2023).
- Golovanova K. V. 24 tipa temperamenta po I. P. Pavlovu [Elektronnyi resurs] / K. V. Golovanova // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii. — 2020. — № 12. — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/12/94053> (data obrashcheniya: 16.12.2023).*
2. Зинченко В. П. Психология образования / В. П. Зинченко ; ред.-сост. Н. Д. Гордеева ; науч. ред. А. И. Назаров. — Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2018. — 384 с.
- Zinchenko V. P. Psikhologiya obrazovaniya / V. P. Zinchenko ; red.-sost. N. D. Gordeeva ; nauch. red. A. I. Nazarov. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2018. — 384 s.*
3. Кант И. Антропология / И. Кант. — Москва : Чоро, 1994. — (Сочинения в 8 т. / И. Кант ; т. 7).
- Kant I. Antropologiya / I. Kant. — Moskva : Choro, 1994. — (Sochineniya v 8 t. / I. Kant ; t. 7).*
4. Кречмер Э. Теория темпераментов [Электронный ресурс] / Э. Кречмер. — URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1839.html> (дата обращения: 02.01.2024).
- Krechmer E. Teoriya temperamentov [Elektronnyi resurs] / E. Krechmer. — URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1839.html> (data obrashcheniya: 02.01.2024).*
5. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт. — Москва : Педагогика, 1988.
- Lesgaft P. F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / P. F. Lesgaft. — Moskva : Pedagogika, 1988.*
6. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента / В. С. Мерлин. — Москва : [б. и.], 1964.
- Merlin V. S. Ocherk teorii temperamenta / V. S. Merlin. — Moskva : [b. i.], 1964.*
7. 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.
- Metody ekspress-dagnostiki 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.*
8. 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>
- 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. — T. 14, № 2. — S. 198–208. — DOI: <https://doi.org/10.17759/expsy.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 individu-al'nykh razlichii / V. D. Nebylitsyn. — Moskva : Nauka, 1976.

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

Pavlov I. P. Polnoe sobranie sochinenii : v VI t. / I. P. Pavlov. — 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. — Москва : [б. и.], 1960. — Т. II.

Teplov B. M. Issledovaniya svoystv nervnoi sistemy kak put' k izucheniyu individual'no-psikhologicheskikh razlichii / B. M. Teplov // Psikhologicheskaya nauka v SSSR. — Moskva : [b. i.], 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. — Москва : [б. и.], 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. — Moskva : [b. i.], 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. — S. 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.

А. А. Габидуллина

студент кафедры психологии, ФГБОУ ВО
«Государственный университет «Дубна»

О. А. Гончаров

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук РАНХиГС при Президенте РФ. ORCID: 0000-0001-6579-2430

Влияние пальчиковой нейрогимнастики на когнитивное функционирование

A. A. Gabidullina

Student of the Department of Psychology, Dubna State University

O. A. Goncharov

Dr. Sci. (Psychology), Assistant Professor, Professor of the Department of Psychology of the RANEP. ORCID: 0000-0001-6579-2430

The Effect of Finger Neurogymnastics on Cognitive Functioning

Исследование посвящено влиянию метода пальчиковой нейрогимнастики на когнитивное функционирование. Особенностью данной работы является изучение влияния нейрогимнастики на показатели внимания и памяти у здоровых молодых людей. В ходе работы были получены результаты о краткосрочном и долговременном влиянии выполнения комплекса пальчиковой нейрогимнастики на состояние когнитивных функций внимания и памяти у 40 студентов Университета «Дубна» возрастом от 18 до 25 лет. Для исследования внимания и памяти были применены методики: «Красно-черная таблица» Горбова — Шульте, «Корректирующая проба» Бурдона, N-back Кирхнера, методика Джекобса для определения объема кратковременной памяти. В результате эксперимента было выявлено, что пальчиковая нейрогимнастика имеет положительный краткосрочный и долговременный эффект на показатели внимания и памяти от двухнедельного применения комплекса упражнений.

Ключевые слова: нейрогимнастика, пальчиковая нейрогимнастика, когнитивные функции, рабочая память, устойчивость и распределение внимания.

Введение в проблему

В наше время все большую популярность приобретают различные техники и упражнения, направленные на тренировку мозговых и когнитивных функций. Сфера их практического применения достаточно широка, это можно отнести к коррекции когнитивного и моторного развития в детском возрасте, поддержанию оптимального уровня когни-

тивного функционирования у пожилых людей, восстановительному обучению при различных мозговых дисфункциях. Разработано множество разнообразных способов развития когнитивных функций для детей и взрослых, среди них тренировка при помощи стимульного материала, решение интеллектуальных задач, общая физическая активность и занятие определенными видами спорта. Были также предложены особые комплексы упражнений, направленные на развитие мелкой моторики и улучшение межполушарного взаимодействия.

В данном исследовании особый интерес для нас представляет нейрогимнастика, или программа гимнастики для мозга (Brain gym program), разработанная супругами П. и Г. Деннисон [4]. Нейрогимнастика построена на принципах образовательной кинезиологии, которая подчеркивает связь движений с когнитивными способностями и представляет систему специальных упражнений, которые направлены на активизацию и стимуляцию мозговых функций через различные виды движений, способствующих развитию зрительно-моторной координации, чувства равновесия, ориентации в пространстве, сенсомоторных способностей, двигательной осознанности и общей мышечной активации. Данный комплекс упражнений, по заявлению авторов, способствует развитию практически всех когнитивных функций (внимание, память, мышление, восприятие, речь) у людей в любом возрасте. Несмотря на высокую популярность и довольно широкое практическое применение, на данный момент нейрогимнастика не имеет строгого научного обоснования, поскольку не выяснены лежащие в ее основе нейрофизиологические механизмы, а ее эффективность пока не подтверждена в достаточном количестве строгих эмпирических исследований.

Пальчиковая нейрогимнастика является составной частью и дополнением к основному нейрогимнастическому комплексу и была разработана на основе детской пальчиковой гимнастики. Пальчиковая нейрогимнастика состоит из разнообразных упражнений на мелкую моторику пальцев, построенных по принципу выполнения тонких движений, синхронной и реципрокной работы обеих рук с выполнением разных задач при участии перекрестных движений и зрительно-моторной координации. Пальчиковая гимнастика активно применяется специалистами в детском возрасте как для общего когнитивного развития у здоровых детей, так и для его коррекции при различных отклонениях (СДВГ, РАС и др.) [1; 2; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 15; 18]. Также имеются данные отечественных и зарубежных исследований об эффективном применении нейрогимнастических упражнений в качестве метода нейropsychологической коррекции и реабилитации для взрослых и пожилых людей [9].

Предполагается, что нейрофизиологические основы влияния нейрогимнастики на когнитивные функции связаны с нейропластичностью мозга, образованием новых связей в нейронных клеточных ансамблях, координацией больших полушарий головного мозга, межполушарным взаимодействием, мозжечковой стимуляцией, активизацией сразу нескольких различных областей мозга, увеличением количества вырабатываемых нейрогормонов и общей активизацией коры полушарий за счет притока крови и кислорода [4].

Авторы нейрогимнастики и их ученики на основе многочисленных исследований, проведенных на качественном уровне, заявляют об эффективности данного метода, что проявляется в существенных положительных изменениях в когнитивных функциях взрослых и детей, стабилизации и улучшении эмоционального фона, повышении общего качества жизни [4]. При этом количество эмпирических подтверждений с регистрацией строгих количественных показателей весьма ограничено. Также малоисследованной остается эффективность гимнастики мозга на взрослых людей без выраженных когнитивных дисфункций.

Непосредственные нейрофизиологические механизмы связи развития мелкой моторики рук и общего интеллектуального развития детей и когнитивного функционирования взрослых остаются не вполне ясными, что не позволяет рассматривать нейрогимнастику в качестве строго обоснованного научного метода. Тем не менее на тесную взаимосвязь между двигательной и познавательной активностью указывали такие исследователи, как И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже, У. Пенфилд, М. Монтессори и др. Более строго в системном виде мозговые механизмы моторно-когнитивного взаимодействия выражены в теории уровневого построения движений Н. А. Бернштейна [3], теории поэтапного развития умственных действий П. Я. Гальперина [13], теории клеточных ансамблей и синаптической пластичности Д. Хебба [17]. На современном этапе развития когнитивной психологии данные вопросы являются прерогативой теории воплощенного познания, предполагающей, что познавательную активность нужно рассматривать во взаимосвязи с нашим физическим телом при непосредственном контакте с окружающей средой [12].

В качестве примеров, связанных с исследованием эффективности влияния пальчиковых упражнений на когнитивное функционирование, можно упомянуть следующие работы: диссертация Г. Ю. Кудрявцевой об улучшении когнитивных функций у пациентов с ишемией головного мозга [9], исследование В. В. Криворот о применении нейрогимнастических упражнений в логопедии как способа коррекции нарушений речи детей дошкольного возраста [7], статья об исследовании С. В. Артышко

использования нейрогимнастических упражнений для поддержания работоспособности школьников [1], исследования М. М. Кольцовой о взаимосвязи развития мелкой моторики с речью у детей [6], статья Е. А. Беленчук о развитии межполушарного взаимодействия у дошкольников при помощи нейрогимнастики [2], исследование Н. М. Камышникова о развитии способностей детей с использованием нейрогимнастических комплексов [5], исследование И. А. Кувшиновой о развитии межполушарного взаимодействия у дошкольников с РАС [8], статья В. М. Кудрявцевой о пользе развития мелкой моторики у дошкольников для познавательных процессов и подготовки к школе [10], исследование К. Д. Маджарян о влиянии нейрогимнастики на когнитивные способности студентов [11], статья об исследовании Е. В. Фазлеевой о развитии когнитивных способностей на уроках физической культуры [14], исследование А. В. Шуваловой об использовании нейрогимнастики для повышения мотивации к изучению английского языка [15], а также ряд зарубежных исследований о связи развития двигательных навыков и мелкой моторики с когнитивными функциями и психоэмоциональным состоянием [16; 18; 19; 20; 21].

Цель, задачи и гипотезы исследования

Целью данной работы является изучение эффективности пальчиковых нейрогимнастических упражнений на когнитивное функционирование здоровых взрослых испытуемых. Как упоминалось ранее, основные исследования проводились в аспекте влияния нейрогимнастики на когнитивное развитие детей и коррекции когнитивных расстройств. Нас же интересует вопрос, может ли выполнение таких упражнений отразиться на краткосрочной мобилизации когнитивных ресурсов людей без когнитивных дисфункций и может ли этот эффект сохраняться стабильным более-менее продолжительный период.

В качестве когнитивных функций мы выбрали память и внимание, поскольку именно они наиболее чувствительны к внешней стимуляции и для оценки их состояния разработаны строгие количественные методики, к тому же именно об их улучшении больше всего заявляют авторы программы гимнастики для мозга. В данной работе мы решили сосредоточиться на изучении следующих свойств: устойчивости, концентрации, переключения, распределения внимания, объеме кратковременной памяти и точности воспроизведения оперативной памяти.

В качестве организационных задач нам предстояло подготовить программу ежедневной тренировки, состоящую из комплекса упражнений пальчиковой нейрогимнастики, достаточно интенсивную, но занимающую непродолжительное время. Для контрольной группы надо

было подготовить аналогичный по интенсивности и продолжительности комплекс упражнений, только исключая задания на мелкую моторику и перекрестное межполушарное взаимодействие. Для регистрации достигнутых эффектов нужно было подобрать функциональные пробы для исследования памяти и внимания, показатели которых достаточно устойчивы к повторным замерам.

Предполагается, что выполнение комплекса нейрогимнастических упражнений окажет положительное влияние на показатели памяти и внимания, которые будут значимо отличаться от результатов выполнения в контрольной группе. Это влияние может проявиться как сразу после выполнения упражнений (непосредственный краткосрочный эффект), так и в результате выполнения всей программы и носит более устойчивый характер (долгосрочный устойчивый эффект). Для проверки этих гипотез нужно провести несколько контрольных замеров показателей памяти и внимания до, в процессе и спустя некоторое время после реализации программы.

Участники, процедура и методы исследования

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Государственный университет «Дубна». Выборка: 40 студентов университета с разных направлений возрастом от 18 до 25 лет, по 20 человек в экспериментальной и контрольной группах, которые по группам распределялись в случайном порядке. Привлечение к участию осуществлялось добровольно преимущественно на основе познавательной мотивации.

Дизайн исследования предполагает обязательное сравнение результатов с контрольной группой, что позволяет контролировать ряд экспериментальных эффектов, среди которых эффект истории, эффект тестирования, а также влияние физических упражнений.

Были составлены два комплекса упражнений для экспериментальной и контрольной групп испытуемых. Длительность выполнения упражнений каждой из программ — 16 дней, комплексы из 8 упражнений выполнялись испытуемыми обеих групп ежедневно по 15 минут в день. Всего эксперимент проводился 23 дня, из которых 16 дней испытуемые выполняли упражнения, и спустя 7 дней после окончания проводился отсроченный замер. Для контрольной группы упражнения подбирались так, чтобы не было мелкомоторных движений, упражнений, не пересекающих вертикальную линию тела, чтобы задачи были либо синхронные с одной задачей, либо выполнялись разными сторонами тела попеременно — то есть были включены в программу такие упражнения, которые не активируют межполушарное взаимодействие, не стимулируют мелкую моторику. Перед нача-

лом выполнения комплекса было рекомендовано растереть руки до появления ощущения тепла.

***Комплекс упражнений пальчиковой нейрогимнастики
для основной группы:***

1. Упражнение «Спички» — необходимо сжать руки в кулаки, поставить их перед собой и вытянуть на одной руке мизинец, на другой указательный палец так, чтобы пальцы были направлены друг на друга. Далее необходимо выполнить хлопок и поменять жесты местами — на той руке, на которой был выставлен мизинец, вытянуть указательный палец и наоборот. После каждого хлопка осуществляется смена положений пальцев «указательный-мизинец».

2. Упражнение «Колечки» — поочередно смыкать в кольцо большой палец со всеми остальными — от указательного к мизинцу и в обратном порядке — от мизинца к указательному пальцу, выполнять как можно быстрее. Сначала выполнять одной рукой по отдельности, затем обеими сразу. В качестве усложнения используется асинхронное выполнение — когда на одной руке колечки выполняются от мизинца к указательному, на другой руке от указательного к мизинцу.

3. Упражнение «Кулак-ребро-ладонь» — оно заключается в последовательной смене трех положений руки на столе. Сначала ладонь, сжатая в кулак, ставится на стол в вертикальном положении, чтобы большой палец был направлен вверх, затем нужно расправить кулак и поставить руку ребром на стол, далее необходимо положить руку ладонью на стол. Сначала упражнение выполняется одной рукой отдельно, потом другой рукой отдельно, затем вместе синхронно. В качестве усложнения используется опережение одной руки второй на один шаг — правая рука начинает делать последовательность «кулак-ребро-ладонь», а левая рука «ребро-ладонь-кулак».

4. Упражнение «Вилка-розетка» — для начала следует расположить руки кулак к кулаку, на одной руке вытянуть указательный палец и мизинец, средний и безымянный пальцы должны быть прижаты к ладони большим пальцем; на второй руке вытягиваются средний и безымянный пальцы, остальные также прижаты к ладони большим пальцем. Жесты меняются асимметрично друг другу. В качестве усложнения добавляется хлопок при смене фигур.

5. Упражнение «Крабики» — руки расположены перед собой, на одной руке должны быть прижаты друг к другу указательный и средний пальцы и отдельно безымянный и мизинец, образуя пространство между двумя парами пальцев, большой палец прижат к указательному. На другой руке должны быть прижаты безымянный и средний пальцы, а указательный и мизинец отодвинуты максимально в разные стороны

от них. Фигуры также меняются поочередно ассиметрично. В качестве усложнения используется хлопок при смене жестов.

6. Упражнение «Мир-рок» — на одной руке поднимается вверх средний и указательный пальцы, образуя английскую букву V, остальные пальцы прижаты большим пальцем к ладони — положение «мир». На другой руке вверх поднимаются указательный палец и мизинец, а безымянный и средний пальцы прижимаются большим к ладони — положение «рок». Таким образом фигуры ассиметрично меняются, и как усложнение можно добавить хлопок при смене рук.

7. Упражнение «Класс-окей» — первая рука изображает одобрительный жест «класс» с поднятым вверх большим пальцем, вторая рука изображает знак «окей», соединяя в кольцо большой палец с указательным и разводя в стороны остальные пальцы. Фигуры меняются ассиметрично, и как усложнение при смене рук добавляется хлопок.

8. Упражнение «Обнимашки» — ладони приставляются друг к другу, палец к пальцу. Необходимо попарно загибать одноименные пальцы на двух руках одновременно слева и справа друг от друга от мизинца к указательному и наоборот. Как усложнение используется загибание разноименных пальцев, например мизинца и безымянного.

Комплекс общефизических упражнений для контрольной группы:

1. Упражнение «Слон». Наклоны из стороны в сторону (право-лево) с поднятой рукой. Ноги на ширине плеч. Задержаться в наклоне на 3 секунды.

2. Упражнение «Маятник». Делается стоя. Соединение правого локтя с правым коленом и левого локтя с левым коленом, выполнять медленно.

3. Упражнение «Завитки». Круговые движения обеими кистями по часовой и против часовой стрелки (одновременно), сначала от себя, потом к себе.

4. Упражнение «Мельница». Круговые движения локтями по часовой и против часовой стрелки одновременно.

5. Упражнение «Л-П-Т-К». Необходимо касаться руками по очередности: лоб, плечо, таз, колено. Повторите несколько раз.

6. Упражнение «Регулировщик». Стоя, поднимите правую руку вверх, правую ногу отведите также вперед. Потом отведите правую руку в правую сторону, ногу также переведите в правую сторону. Теперь поднимите левую руку и ногу вверх и вперед. Потом левую руку и левую ногу в сторону. Повторите несколько раз.

7. Упражнение «Восьмерки». Рисуем в воздухе напротив глаз восьмерку сначала левой, потом правой рукой.

8. Упражнение «Треугольники». Рисуем в воздухе прямоугольные треугольники. Начинаем сверху вниз от прямой стороны, далее уводим

в стороны, поднимаемся по гипотенузе вверх. Сначала одной рукой, потом другой рукой.

Для регистрации достигнутых изменений были использованы 4 методики на память и внимание:

1. «Корректирующая проба» Бурдона (буквенный вариант с 40 строками по 30 букв в каждой — для оценки концентрации и устойчивости внимания).

2. «Красно-черная таблица» Горбова — Шульте (с цветными таблицами, бланками и двумя инструкциями — для оценки переключения и распределения внимания).

3. Методика Джекобса для определения объема кратковременной памяти (4 набора цифровых рядов по 7 рядов в каждом, ряды чисел увеличиваются на одну цифру).

4. Методика N-back Кирхнера для измерения точности воспроизведения оперативной памяти (в исследовании применялась версия Dual 2-back, где параллельно предъявлялись визуальные и звуковые стимулы, с использованием сайта **brainscale.net**).

Замеры по всем четырем методикам проводились в учебной аудитории в формате очных встреч непосредственно экспериментатором. Измерения показателей внимания и памяти осуществлялись дважды в первый день эксперимента — до и сразу после выполнения упражнений, на шестнадцатый день и спустя неделю после выполнения всей программы для проверки отсроченного эффекта на двадцать третий день исследования.

Статистическая обработка данных проводилась методом двухфакторного дисперсионного анализа с повторными измерениями в программе SPSS. В качестве внутригруппового фактора выступала очередность повторных замеров — *время_замера* (4 уровня), а в качестве межгруппового — сравнение в основной и контрольной группах — *группа* (2 уровня).

Результаты

Изложение всех полученных в исследовании результатов по 4 методикам и 6 показателям заняло бы слишком большой объем. Поэтому полное описание результатов с таблицами описательных статистик, результатов дисперсионного анализа и графиками факторных взаимодействий мы приведем только по одной методике Джекобса. По другим методикам проводилась аналогичная обработка и получены сходные результаты, и при их описании мы ограничимся графическим выражением с текстовым перечислением значимых статистических эффектов.

В таблице 1 приведены описательные статистики измерения объема кратковременной памяти по методике Джекобса в количестве воспроиз-

веденных элементов. Наглядно эти результаты представлены графиком двухфакторного взаимодействия на рисунке 1.

Таблица 1

Описательные статистики по измерению объема оперативной памяти по Джекобсу в экспериментальной и контрольной группах по результатам четырех замеров

Сроки замеров	Группа	Среднее значение	Стандартное отклонение	N
До первого сеанса	Экспериментальная	6,15	0,99	20
	Контрольная	6,62	1,07	20
	Всего	6,38	1,05	40
После первого сеанса	Экспериментальная	6,63	1,00	20
	Контрольная	6,62	1,24	20
	Всего	6,62	1,11	40
На 16-й день	Экспериментальная	6,88	0,96	20
	Контрольная	6,44	0,83	20
	Всего	6,66	0,92	40
Отсроченный на 23 день	Экспериментальная	6,77	0,91	20
	Контрольная	6,59	0,93	20
	Всего	6,68	0,91	40

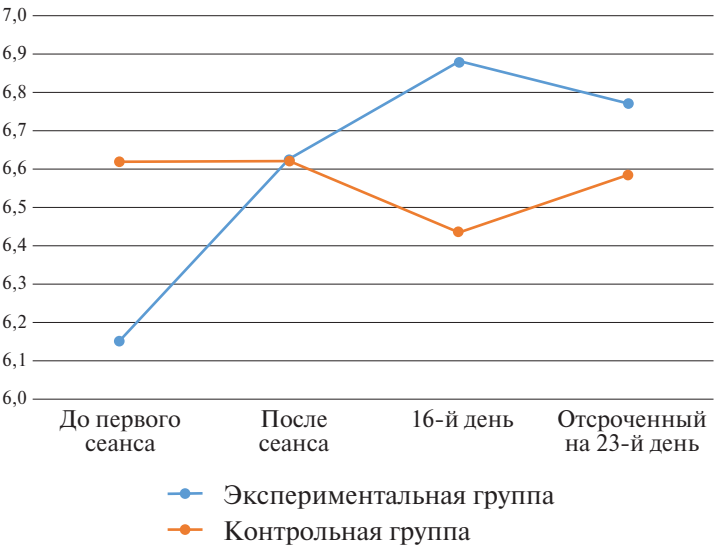


Рис. 1. График средних значений по измерению объема оперативной памяти по Джекобсу в экспериментальной и контрольной группах по результатам четырех замеров

На этом графике видно, что до начала упражнений результаты в экспериментальной группе несколько ниже, чем в контрольной, но уже после первого сеанса различия нивелировались. К окончанию программы отмечается максимальный эффект в основной группе, а в контрольной наблюдалось небольшое западение (разница почти на единицу). Спустя неделю эффект нейрогимнастической тренировки немного снизился, но остался выше, чем в контрольной группе.

Далее данные были обработаны двухфакторным дисперсионным анализом, результаты которого приведены в таблице 2.

Таблица 2

Внутригрупповые эффекты по измерению объема оперативной памяти по Джекобсу в экспериментальной и контрольной группах по результатам четырех замеров

Факторы	Сумма квадратов	Степ. своб.	Средне-квадратичное	F	Знач.	Част. η^2
Время замера	2,229	3	0,743	2,804	0,043	0,069
Время замера* Группа	4,489	3	1,496	5,648	0,001	0,129
Ошибка	30,204	114	0,265			

Влияние фактора *время_замера* оказалось значимым, хотя и при не-большом размере эффекта ($F = 2,804$; $p = 0,043$; $\eta^2 = 0,069$). Более выраженно динамика изменений проявляется при сравнении результатов двух групп: двухфакторное взаимодействие *время_замера*группа* оказалось высокосignificantным ($F = 5,648$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,129$). В экспериментальной группе в целом отмечалась положительная динамика, в то время как в контрольной результаты почти не менялись. Мы не привели таблицу межгрупповых эффектов, так как влияние межгруппового фактора *группа* было незначимым ($F = 0,21$; $p = 0,886$), т. е. без учета временной динамики различия между группами не выявляются.

Исходя из обработки результатов по методике Джекобса можно сделать вывод о том, что в целом у нейрогимнастики есть некоторое влияние на показатели объема кратковременной памяти — как после однократного применения в виде краткосрочного эффекта, так и после многократного систематического выполнения комплекса нейрогимнастических упражнений.

Результаты измерения точности воспроизведения оперативной памяти (в процентах правильно выполненных проб) по методике N-back Кирхнера по процедуре двойной зрительно-слуховой стимуляции мы приведем в сокращенном виде на графике двухфакторного взаимодействия на рисунке 2.

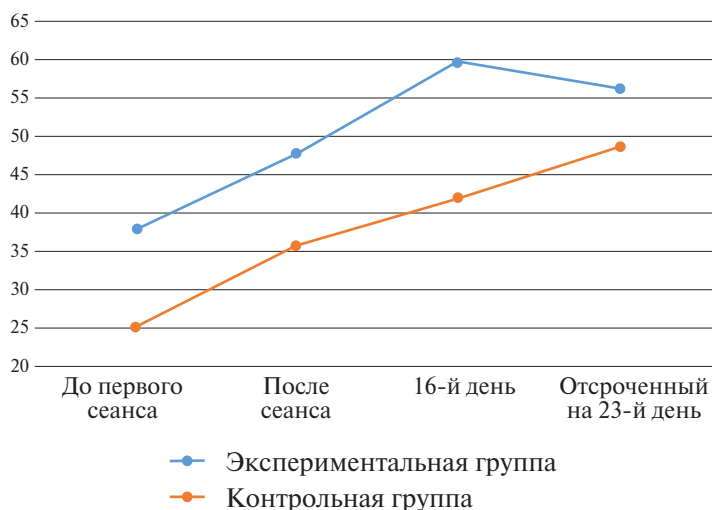


Рис. 2. График средних значений точности воспроизведения оперативной памяти по методике N-back Кирхнера в экспериментальной и контрольной группах по результатам четырех измерений

На приведенном графике можно увидеть, что в обеих группах наблюдается положительная динамика в изменении точности воспроизведения материала по методике N-back. Влияние фактора *время_замера* оказалось высокосignificantным ($F = 10,306$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,213$), а взаимодействие факторов *время_замера*группа* было незначимым ($F = 0,472$; $p = 0,702$). Также не достигли значимости межгрупповые различия между экспериментальной и контрольной группами без учета фактора времени ($F = 3,488$; $p = 0,70$). Другими словами, наблюдался сходный положительный эффект тренировки в обеих группах. Возможно, здесь проявился эффект тестирования, потому что методика Кирхнера сама по себе довольно сложная для первого выполнения, а на более успешных повторных выполнениях сказывается влияние обучения.

Далее на рисунке 3 приведены результаты переключаемости внимания по методике красно-черных таблиц Горбова — Шульте. Показатели переключаемости измеряются в секундах, соответственно, чем больше показатель по вертикальной оси, тем хуже результат.

Влияние фактора *время_замера* оказалось значимым ($F = 5,881$; $p = 0,002$; $\eta^2 = 0,134$), как и взаимодействие факторов *время_замера*группа* ($F = 3,619$; $p = 0,024$; $\eta^2 = 0,087$). По межгрупповому фактору *группа* различий не выявлено ($F = 0,19$; $p = 0,89$). У экспериментальной группы до выполнения нейрогимнастики были самые высокие (т. е. худшие) показатели, сразу после выполнения нейрогим-

настижки результаты замера переключаемости внимания улучшились (время переключаемости сократилось), на третий замер (16-й день эксперимента) показатели еще больше улучшились, а отсроченный эффект от четвертого замера сохранился, но результаты немного ухудшились. В контрольной группе, несмотря на небольшие колебания, результаты сохраняются примерно на одном уровне. Другими словами, эффект тренировки значимо повлиял на переключаемость внимания только в экспериментальной группе, что подтверждает эффективность нейрогимнастических упражнений.

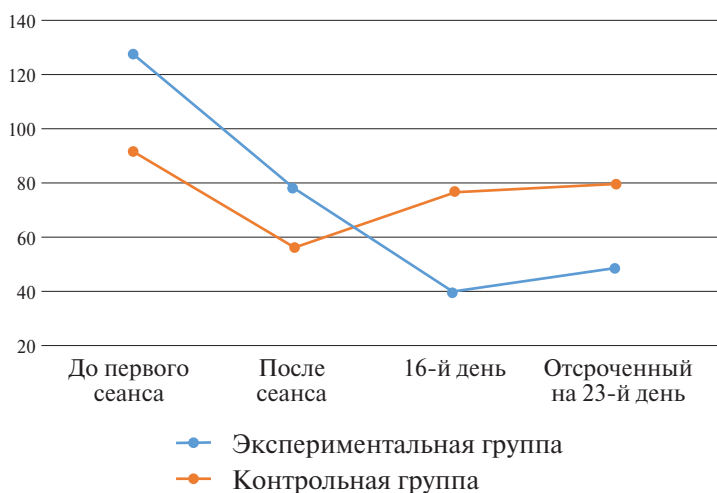


Рис. 3. График средних значений переключаемости внимания по методике Горбова — Шульте в экспериментальной и контрольной группах по результатам четырех измерений

Результаты измерения распределения внимания по методике Горбова — Шульте представлены на рисунке 4. Результаты также измерялись по времени выполнения задания в секундах, т. е. чем больше значение, тем хуже результат.

Так же как и ранее по переключаемости, дисперсионный анализ выявил значимое влияние факторов *время_замера* ($F = 16,132$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,298$) и *время_замера*группа* ($F = 4,91$; $p = 0,007$; $\eta^2 = 0,114$) на распределение внимания. Без учета временной динамики межгрупповые различия были незначимы ($F = 0,53$; $p = 0,819$). В экспериментальной группе относительно показателей распределения внимания положительная динамика от первого к третьему замеру (на 16-й день) значения улучшились практически на 150 секунд. Отсроченный эффект (четвертый замер) в экспериментальной группе также присутствует, однако

немного снижается по сравнению с шестнадцатым днем исследования. В контрольной группе при первоначальном и втором замерах средние показатели распределения внимания остаются практически на том же уровне. Далее на шестнадцатый день (третий замер) распределение внимания улучшается, и такая динамика продолжается до четвертого замера. В целом по распределению внимания можно констатировать положительную динамику в обеих группах, но в экспериментальной группе она вырисовывается более рельефно.

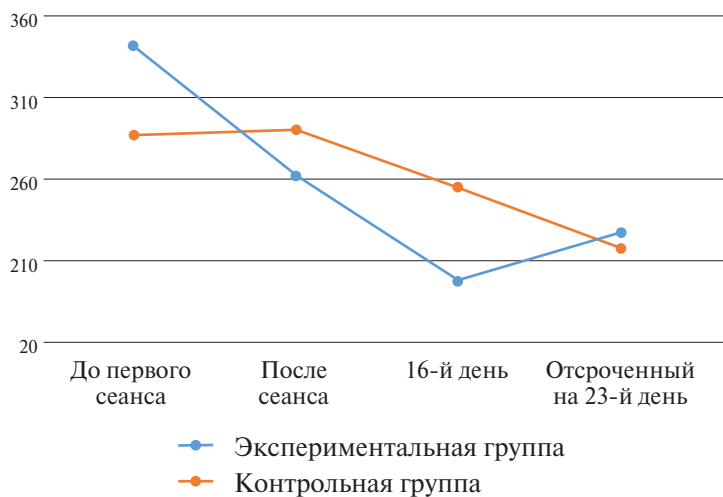


Рис. 4. График средних значений по распределению внимания по методике Горбова — Шульте в экспериментальной и контрольной группах по результатам четырех измерений

Показатели концентрации внимания по корректурной пробе Бурдона представлены на рисунке 5. Эти показатели рассчитывались по стандартным формулам к методике, и более высокие значения указывают на более успешное выполнение.

Эффект фактора *время_замера* на значения концентрации оказался высокосignификантным ($F = 19,076$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,334$), а вот взаимодействие факторов *время_замера*группа* соответствовало только уровню статистической тенденции ($F = 2,7$; $p = 0,065$). Межгрупповое сравнение по фактору *группа* не выявило различий ($F = 0,821$; $p = 0,371$). Все эти данные указывают на сходную динамику в двух группах. До выполнения упражнений результаты были почти одинаковыми, затем в экспериментальной группе отмечалась более выраженная динамика, и наибольшие различия получились к моменту окончания всей программы (на 16-й день). Спустя неделю значения в экспериментальной группе

немного снизились, а более пологое улучшение у контрольной группы привело к почти полному отсутствию межгрупповых различий при отсроченном тестировании. Возможно, эффект нейрогимнастических упражнений на концентрацию внимания сказывается только в процессе постоянных занятий, а при продолжительных паузах сходит на нет.

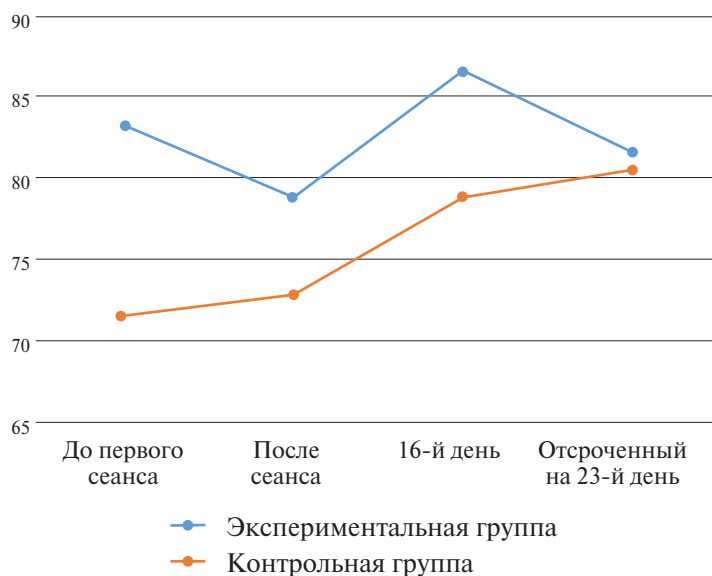


Рис. 5. График средних значений концентрации внимания по корректурной пробе Бурдона в экспериментальной и контрольной группах по результатам четырех замеров

Сходная, но еще более рельефная динамика наблюдалась и по значениям устойчивости внимания по методике Бурдона, что отражено на рисунке 6.

На показатели устойчивости значимое влияние оказали факторы время_замера ($F = 6,883$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,153$) и время_замера*группа ($F = 4,794$; $p = 0,006$; $\eta^2 = 0,112$). Кроме этого, во всем исследовании устойчивость оказалась единственным показателем, по которому выявлены значимые различия по межгрупповому сравнению между экспериментальной и контрольной группами ($F = 8,521$; $p = 0,006$; $\eta^2 = 0,183$). В экспериментальной группе наблюдается значительный прогресс по ходу выполнения программы, но он несколько снижается к отсроченному замеру. В контрольной группе по ходу программы не наблюдалось улучшений, но затем отмечено труднообъяснимое улучшение спустя неделю после ее завершения. В целом можно констатировать положительное влияние нейрогимнастики на устойчивость внимания.

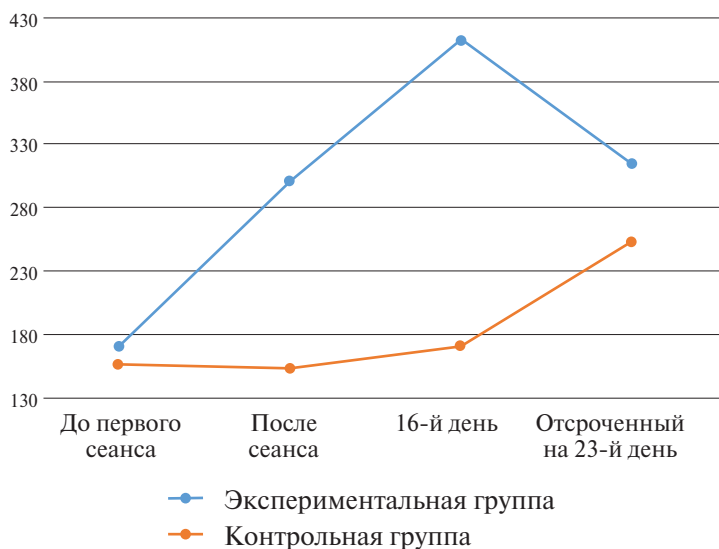


Рис. 6. График средних значений устойчивости внимания по корректурной пробе Бурдона в экспериментальной и контрольной группах по результатам четырех замеров

Обсуждение результатов

По результатам обработки данных в целом можно заключить, что у нейрогимнастики наблюдается некоторое положительное влияние на показатели объема кратковременной памяти — как после однократного применения (краткосрочный эффект), так и после многократного систематического выполнения комплекса нейрогимнастических упражнений.

Сопоставление результатов по четырем замерам по методике Горбова — Шульте показало, что нейрогимнастические упражнения также оказывают как краткосрочное, так и более устойчивое влияние на показатели переключаемости и распределения внимания, достигая максимальных значений к моменту выполнения всей программы, и несколько снижаются в отсутствие тренировок.

По показателям концентрации внимания можно сделать вывод о том, что нейрогимнастические упражнения способствуют выраженному прогрессу уровня концентрации внимания сразу после выполнения нейрогимнастики и обладают положительным краткосрочным эффектом. Также наибольшее влияние нейрогимнастика оказала на показатели устойчивости внимания, где значимыми оказались как внутригрупповые, так и межгрупповые факторы — выполнение нейрогимнастики, в

отличие от выполнения обычных упражнений, способствует улучшению устойчивости внимания.

По методике N-back значимых различий между контрольной и экспериментальной группами не наблюдается, положительная динамика была у обеих групп испытуемых.

В результате проведения исследования первая гипотеза о том, что выполнение нейрогимнастических упражнений сразу перед выполнением заданий повысит показатели внимания (распределение, устойчивость, концентрацию, переключение) и памяти (точность воспроизведения оперативной памяти и объем кратковременной памяти) подтвердилась. Наибольшее кратковременное влияние нейрогимнастика оказала на уровни объема оперативной памяти, распределения внимания, концентрации внимания, устойчивости внимания — статистически значимыми оказались и межгрупповые, и внутригрупповые факторы; в меньшей степени кратковременный эффект проявился по показателям точности воспроизведения оперативной памяти и переключения внимания (не было значимого влияния межгрупповых факторов).

Вторая гипотеза о том, что длительное выполнение нейрогимнастических упражнений положительно повлияет на показатели внимания и памяти, также подтвердилась — наблюдаются отсроченные эффекты спустя неделю после выполнения нейрогимнастических упражнений у экспериментальной группы по всем характеристикам внимания и памяти. По сравнению с пиковыми значениями на шестнадцатый день выполнения пальчиковой нейрогимнастики, показатели немного снижались, но все еще оставались лучше относительно первоначального и второго замера на кратковременный эффект, а также лучше значений в контрольной группе.

Благодаря введению в экспериментальный план контрольной группы нам удалось проверить эффект тестирования. Влияние данного эффекта присутствовало в обеих группах, однако по результатам анализа было выявлено, что показатели экспериментальной группы все равно отличаются от контрольной и имеют более положительную динамику изменений.

Можно предположить некоторые причины отсутствия статистической значимости по межгрупповым факторам (различия между экспериментальной и контрольной группами): во-первых, когнитивные тесты сами по себе часто используются как тренажер для улучшения способностей, например N-back и Корректирующая проба Бурдона; во-вторых, на чистоту эксперимента могли повлиять нерегулярность выполнения нейрогимнастических упражнений, сокращение времени выполнения нейрогимнастики, выполнение в разное время суток; третьей причиной может послужить то, что упражнения контрольной группы за счет влияния двигательной активности также меняли общее функциональное со-

стояние испытуемых. Также на чистоту эксперимента могло повлиять то, что у некоторых испытуемых изначально была хорошо развита мелкая моторика или усталость от выполнения сразу четырех методик.

Полученные результаты подтверждают заявленные эффекты от нейрогимнастики от авторов метода П. и Г. Деннисон, а также подтверждают данные из исследований о развитии мелкой моторики и применении нейрогимнастики М. М. Кольцовой, В. М. Кудрявцевой, К. Д. Маджарян, Е. В. Фазлеевой и других исследователей [6; 10; 11; 14].

В других работах авторы преимущественно заявляли об эффективности нейрогимнастических упражнений для коррекции когнитивного развития в детском возрасте или компенсации возрастных изменений в когнитивной сфере у пожилых людей. Наше исследование показало, что пальчиковая нейрогимнастика может служить эффективным инструментом мобилизации когнитивных ресурсов здоровых взрослых людей, особенно в ситуациях повышенной интеллектуальной нагрузки, например у студентов во время подготовки к экзаменационной сессии. Возможно, при дальнейшей разработке более строгая программа могла бы найти применение в качестве когнитивной разгрузки представителям операторских профессий.

Таким образом, можно заключить, что в целом выполнение нейрогимнастических упражнений оказывает как краткосрочный, так и долгосрочный положительный эффект на показатели внимания и памяти молодых людей.

The study is devoted to the influence of the finger neurogymnastics method on cognitive functioning. A special feature of this work is the study of the effect of neurogymnastics on attention and memory indicators in healthy young people. In the course of the work, results were obtained on the short-term and long-term effects of performing a complex of finger neurogymnastics on the state of cognitive functions of attention and memory in 40 students of Dubna University aged 18 to 25 years. To study attention and memory, the following methods were used: Gorbov-Schulte's "Red-Black Table", Bourdon's "Proof-reading test", Kirchner's "N-back", Jacobs's Method for determining the volume of short-term memory. As a result of the experiment, it was revealed that finger neurogymnastics has a positive short-term and long-term effect on attention and memory indicators from a two-week application of a set of exercises.

Keywords: neurogymnastics, finger neurogymnastics, cognitive functions, working memory, stability and distribution of attention.

Список литературы

1. Артышко С. В. Поддержание работоспособности младших школьников на уроках с помощью нейрогимнастики / С. В. Артышко, Н. С. Голиусова // Проблемы и приоритетные направления развития физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности в современном обществе. — Хабаровск : ТОГУ, 2022. — С. 8–12.

Artyshko S. V. Podderzhanie rabotosposobnosti mladshikh shkol'nikov na urokakh s pomoshch'yu neirogimnastiki / S. V. Artyshko, N. S. Goliusova // Problemy i prioritetnye

napravleniya razvitiya fizicheskoi kul'tury, sporta i bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sovremennom obshchestve. — Khabarovsk : TOGU, 2022. — S. 8–12.

2. *Беленчук Е. А.* Нейрогимнастика для развития межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста / Е. А. Беленчук, Н. Н. Щеблыкина, Л. И. Макаренко // Общество и наука: векторы развития. — 2023. — С. 1–3.

Belenchuk E. A. Neurogimnastika dlya razvitiya mezhpolusharnogo vzaimodeistviya u detei doskol'nogo vozrasta / E. A. Belenchuk, N. N. Shchablykina, L. I. Makarenko // Obshchestvo i nauka: vektory razvitiya. — 2023. — S. 1–3.

3. *Бернштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. — Москва : Наука, 2013. — 349 с.

Bernshtein N. A. Ocherki po fiziologii dvizhenii i fiziologii aktivnosti / N. A. Bernshtein. — Moskva : Nauka, 2013. — 349 s.

4. *Деннисон П.* «Гимнастика мозга». Книга для учителей и родителей / П. Деннисон, Г. Деннисон. — Санкт-Петербург : Вест, 2021. — 320 с.

Dennison P. «Gimnastika mozga». Kniga dlya uchitelei i roditelei / P. Dennison, G. Dennison. — Sankt-Peterburg : Ves', 2021. — 320 s.

5. *Камышников Н. М.* Нейрогимнастика — ключ к развитию способностей ребенка / Н. М. Камышников // Научные исследования молодых учёных : сб. ст. VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 17 декабря 2020 г.). — Пенза : Наука и Просвещение, 2020. — С. 136–140.

Kamyshnikov N. M. Neurogimnastika — klyuch k razvitiyu sposobnostei rebenka / N. M. Kamyshnikov // Nauchnye issledovaniya molodykh uchenykh : sb. st. VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Penza, 17 dekabrya 2020 g.). — Penza : Nauka i Prosveshchenie, 2020. — S. 136–140.

6. *Кольцова М. М.* Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — 224 с.

Kol'tsova M. M. Rebenok uchitsya govorit'. Pal'chikovy i grotrening / M. M. Kol'tsova, M. S. Ruzina. — Ekaterinburg : U-Faktoriya, 2004. — 224 s.

7. *Криворот В. В.* Нетрадиционные способы коррекции дизартрических нарушений речи / В. В. Криворот, О. С. Рыжова, В. С. Рыжова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике. — Чебоксары : Среда, 2021. — С. 211–214.

Krivorot V. V. Netraditsionnye sposoby korrektsii dizartricheskikh narushenii rechi / V. V. Krivorot, O. S. Ryzhova, V. S. Ryzhova // Pedagogika, psikhologiya, obshchestvo: ot teorii k praktike. — Cheboksary : Sreda, 2021. — S. 211–214.

8. *Кувшинова И. А.* Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / И. А. Кувшинова, Д. А. Новожилова, В. А. Чернобровкин // Научно-педагогическое обозрение. — 2022. — № 2. — С. 179–187.

Kuvshinova I. A. Razvitie mezhpolusharnogo vzaimodeistviya u detei doskol'nogo vozrasta s rasstroistvami autisticheskogo spektra / I. A. Kuvshinova, D. A. Novozhilova, V. A. Chernobrovkin // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. — 2022. — № 2. — S. 179–187

9. *Кудрявцева В. М.* Развитие мелкой моторики руки детей старшего дошкольного возраста как средство активизации познавательных процессов и успешной подготовки к обучению в школе / В. М. Кудрявцева // Интерактив плюс. — 2018. — С. 1–32.

Kudryavtseva V. M. Razvitie melkoi motoriki ruki detei starshego doskol'nogo vozrasta kak sredstvo aktivizatsii poznavatel'nykh protsessov i uspeshnoi podgotovki k obucheniyu v shkole / V. M. Kudryavtseva // Interaktiv plyus. — 2018. — S. 1–32.

10. *Кудрявцева Г. Ю.* Комплекс упражнений для улучшения внимания, памяти и равновесия при хронической ишемии головного мозга : автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.51 / Г. Ю. Кудрявцева. — Томск, 2005. — 24 с.

Kudryavtseva G. Yu. Kompleks uprazhnenii dlya uluchsheniya vnimaniya, pamyati i ravnovesiya pri khronicheskoi ishemii golovnogo mozga : avtoref. dis. ... kand. med. nauk: 14.00.51 / G. Yu. Kudryavtseva. — Tomsk, 2005. — 24 s.

11. *Маджарян К. Д.* Влияние комплекса упражнений нейрогимнастики на когнитивные способности курсантов вуза гражданской авиации / К. Д. Маджарян, Ю. В. Колесникова, А. В. Мещерякова // RESEARCH FORUM 2023: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. (Петрозаводск, 25 апреля, 2023 г.). — Петрозаводск : Новая наука, 2023. — С. 12–16.

Madzharyan K. D. Vliyanie kompleksa uprazhnenii neirogimnastiki na kognitivnye sposobnosti kursantov vuza grazhdanskoi aviatsii / K. D. Madzharyan, Yu. V. Kolesnikova, A. V. Meshcheryakova // RESEARCH FORUM 2023: sb. st. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Petrozavodsk, 25 aprelya, 2023 g.). — Petrozavodsk : Novaya nauka, 2023. — S. 12–16.

12. *Николаева А. Ю.* Теория воплощенного познания: исследования речи / А. Ю. Николаева // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2019. — № 1. — С. 79–92.

Nikolaeva A. Yu. Teoriya voploshchennogo poznaniya: issledovaniya rechi / A. Yu. Nikolaeva // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2019. — № 1. — S. 79–92.

13. Развитие когнитивных способностей студентов на занятиях физической культурой в вузе / Е. В. Фазлеева, А. Н. Фазлеев, Е. Н. Рагова [и др.] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2023. — № 3. — С. 487–492.

Razvitie kognitivnykh sposobnostei studentov na zanyatiyakh fizicheskoi kul'turoi v vuze / E. V. Fazleeva, A. N. Fazleev, E. N. Ratova [i dr.] // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. — 2023. — № 3. — S. 487–492.

14. *Талызина Н. Ф.* Теория поэтапного формирования умственных действий / Н. Ф. Талызина // Теории учения: хрестоматия : учеб. пособие / ред.-сост. Н. Ф. Талызина, И. А. Володарская. — Москва : Российское психологическое общество, 1998. — С. 59–81.

Talyzina N. F. Teoriya poetapnogo formirovaniya umstvennykh deistvii / N. F. Talyzina // Teorii ucheniya: khrestomatiya : ucheb. posobie / red.-sost. N. F. Talyzina, I. A. Volodarskaya. — Moskva : Rossiiskoe psikhologicheskoe obshchestvo, 1998. — S. 59–81.

15. *Шувалова А. В.* Нейрогимнастика как метод педагогической поддержки для активизации слабоуспевающих и повышения их мотивации к изучению английского языка / А. В. Шувалова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы XXII Международной научно-практической конференции (Челябинск, 16 ноября 2023 г.). — Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2023. — С. 128–138.

Shuvalova A. V. Neirogimnastika kak metod pedagogicheskoi podderzhki dlya aktivizatsii slabouspevayushchikh i povysheniya ikh motivatsii k izucheniyu angliiskogo yazyka / A. V. Shuvalova // Modernizatsiya sistemy professional'nogo obrazovaniya na osnove reguliruemogo evolyutsionirovaniya: Materialy XXII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Chelyabinsk, 16 noyabrya 2023 g.). — Chelyabinsk : Chelyabinskii institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya, 2023. — S. 128–138.

16. Escolano-Pérez E. Association between Preschoolers' Specific Fine (But Not Gross) Motor Skills and Later Academic Competencies: Educational Implications / E. Escolano-Perez, M. L. Herrero-Nivela, J. L. Losada // PMC. — 2020.

17. *Hebb D. O.* The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory / D. O. Hebb. — 1st Ed. — [S. I.] : Psychology Press, 2002. — 378 p.

18. *Martzog Ph.* Relations between Preschool Children's Fine Motor Skills and General Cognitive Abilities / Ph. Martzog, H. Stoeger, S. Suggate // Journal of Cognition and Development. — 2019. — No. 20. — P. 1–23.

19. *Ramos-Galarza C.* The intervention of Brain Gym in the mathematical abilities of high-school students: A pilot study / C. Ramos-Galarza, C. Aymacaña-Villacreses, J. Aymacaña-Villacreses // *Frontiers in Psychology*. — 2023. — No. 13. — P. 6–34.

20. *Watson A.* The effect of brain gym on academic engagement for children with developmental disabilities / A. Watson, G. Keslo // *International journal of special education*. — 2014. — No. 29. — P. 1–9.

21. *Yuxi Zhou.* Associations between Gross and Fine Motor Skills, Physical Activity, Executive Function, and Academic Achievement: Longitudinal Findings from the UK Millennium Cohort Study / Zhou Yuxi // *PMC*. — 2024. — P. 14–37.

УДК 159.907.005

DOI: 10.51944/20738544_2024_3_96

EDN: KOLCDO

З. Б. Гасанова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры политического анализа и социально-психологических процессов ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова». ORCID: 0009-0000-2273-031X

Э. А. Арутюнян

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

Исследование взаимосвязи социально-психологического климата и социально-психологического благополучия сотрудников в организации

Z. B. Gasanova

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Political Analysis and Socio-Psychological Processes of the PRUE. ORCID: 0009-0000-2273-031X

E. A. Arutyunyan

4th Year Student of the Higher School of Social Sciences and Humanities of the PRUE

The Study of the Relationship between the Socio-Psychological Climate and the Socio-Psychological Well-Being of Employees in the Organization

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи социально-психологического климата и социально-психологического благополучия сотрудников. Именно их взаимосвязь определяет атмосферу в коллективе, отношения и взаимодействие между сотрудниками, уровень мотивации и эффективность работы. Также в статье даны рекомендации по улучшению социально-психологического климата организации.

Ключевые слова: социально-психологический климат, социально-психологическое благополучие, психологическое благополучие, профессиональная деятельность, профессиональная включенность, организационная культура, климатическое возмущение, профессиональная ответственность, удовлетворенность трудом, самопринятие.

В настоящее время многие организации задумываются о значимости и качестве социально-психологического климата и социально-психологического благополучия сотрудников в своих структурах. Исследование данного аспекта становится все более актуальным и востребованным. Понимание реального состояния климата и благополучия сотрудников внутри компании, выявление сильных и слабых сторон этих аспектов позволяет руководству разработать оптимальные стратегии и меры для его улучшения.

Состояние и настроение сотрудников в организации зависят от внешней среды и условий труда. Они отражают социально-психологический климат и могут привести к негативным эмоциям, таким как беспокойство, дискомфорт и недопонимание в коллективе, что в свою очередь может вызвать неврозы и стрессы. Качество социально-психологического климата отражается в психологическом состоянии и настроении работников, а также их социально-психологическом благополучии.

Поэтому создание благоприятного психологического климата и социально-психологического благополучия сотрудников в организации является актуальной проблемой.

В отечественной психологии проблематикой социально-психологического климата и благополучия сотрудников занимались такие выдающиеся ученые, как Б. Ф. Ломов, В. М. Шепель, Л. П. Буева, Е. С. Кузьмин, Н. Н. Обозов, К. К. Платонов, А. К. Уледов, А. А. Русалинова, А. Н. Лутешкин, В. А. Покровский, что еще раз подтверждает актуальность выбранной темы.

В зарубежной психологии существуют разные точки зрения на взаимосвязь между организационной культурой и социально-психологическим климатом. Некоторые исследователи считают эти термины взаимозаменяемыми, утверждая, что они идентичны по своей сути. Однако другие ученые придерживаются мнения, что климат является проявлением культуры организации. Иными словами, социально-психологический климат — это то, что мы наблюдаем в повседневной работе компании, в то время как организационная культура представляет собой более глубокие, укоренившиеся ценности, убеждения и нормы, которые влияют на поведение сотрудников, объясняя мотивы, которые заставляют организацию действовать определенным образом [6, с. 146].

Изучение и оптимизация социально-психологического климата помогают создать благоприятное рабочее окружение, способствующее формированию командного духа и сотрудничеству между сотрудниками. Это имеет прямое отношение к повышению эффективности менеджмента и систем мотивации персонала. Когда сотрудники ощущают поддержку и понимание со стороны коллектива, они более склонны к сотрудничеству

и совместной работе, что способствует повышению производительности и снижению текучести кадров.

Исследования в этой области позволяют выявить факторы, которые оказывают наибольшее влияние на социально-психологический климат, а также разработать эффективные стратегии для его улучшения. Организации, основываясь на этой информации, могут принимать меры по созданию поддерживающей среды, повышая удовлетворенность сотрудников, вовлеченность в работу и общий уровень доверия в коллективе.

Целью исследования явилось выявление взаимосвязи социально-психологического климата и социально-психологического благополучия в организации (на примере ООО «Конструктив-СД»).

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

- изучить теоретические и методические основы управления социально-психологическим климатом и социально-психологическим благополучием сотрудников в организации;
- проанализировать результаты исследования социально-психологического климата и социально-психологического благополучия сотрудников в организации;
- разработать рекомендации по улучшению социально-психологического климата и социально-психологического благополучия сотрудников в организации.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о существовании взаимосвязи между социально-психологическим климатом и социально-психологическим благополучием сотрудников в организации.

В социально-психологическом климате принято выделять два ключевых уровня: статический и динамический.

1. В первом случае речь идёт о формировании устойчивости взаимоотношений между членами коллектива и интереса, проявляемого ими к работе и коллегам. Создание положительного климата на статическом уровне является сложной задачей, но поддерживать уже сформированный климат гораздо легче. Коррекция и контроль климата на данном уровне осуществляются членами коллектива, которые осознают устойчивость и стабильность своего положения, а также свой статус в системе взаимоотношений в организации.

2. Психологическая атмосфера в организации — динамический уровень. Она постоянно меняется и зависит от настроения сотрудников, их психологического благополучия и эмоционального состояния [1, с. 69].

Сущность любого человека проявляется в его взаимодействии с другими людьми, реализуясь непосредственно в коллективных формах. Именно отношения и взаимодействие с окружающими нас людьми спо-

способствуют осознанию своей общественной ценности. Оценка человеком себя, своей ценности и роли в обществе приобретает групповой эффект, становясь составляющим элементом социально-психологического климата. Необходимо помнить слова Ф. М. Достоевского о том, что любая самая логичная система рушится под воздействием человеческой воли [11, с. 319].

То, как индивид оценивает себя, и то, как он взаимодействует с окружающими его людьми, оказывает влияние на самочувствие личности, на её психологическое благополучие. Эти взаимоотношения отражаются на нашем настроении и могут улучшать или ухудшать наше психологическое состояние. В коллективе каждый член подвержен влиянию общего настроения, что формирует групповую психологическую обстановку.

Таким образом, состояние самочувствия, эмоции и уровень уверенности в себе в группе отражают социально-психологический климат коллектива, который определяется влиянием рабочей среды на психическое состояние людей. Поэтому показатели настроения, самооценки и самочувствия являются субъективными мерилami социально-психологического климата [4, с. 57].

Однако отрицательные качества личности, такие как непоследовательность, эгоизм, бестактность и другие, могут негативно сказываться на атмосфере в коллективе. Такие люди могут вызывать напряжение и неудовлетворение у окружающих.

Немаловажным аспектом для личности может быть профессиональная подготовка, так как компетентность в профессиональной сфере вызывает уважение со стороны других работников и нередко является примером для остальных членов коллектива. Компетентность в работе содействует развитию навыков сотрудников, благоприятно сказываясь на социально-психологическом климате в коллективе [2, с. 183].

Учитывая современные геополитические изменения в стране и мире и нацеленность общества на цифровизацию, необходимо повышать профессиональную компетентность и в цифровой сфере, так как овладение цифровыми компетенциями — это не просто дань моде, а необходимость и гарант информационной и национальной безопасности, как справедливо отмечают авторы [12; 9].

Поскольку люди проводят значительную часть времени на работе, взаимодействие между ними, безусловно, выходит за рамки официального общения, неизбежно возникают взаимоотношения неформального характера. Такие связи между участниками коллектива, формируясь и развиваясь, образуют устойчивые взаимосвязи между двумя и более членами коллектива. Такое общение способствует формированию в рабочем коллективе неформальных групп, деятельность которых может как по-

зитивно, так и негативно сказаться на профессиональных целях рабочего коллектива.

Не менее важным моментом следует считать и «климатическое возмущение» — социально-психологический феномен, возникающий при изменениях в условиях жизнедеятельности рабочего коллектива или в ходе различных по своим проявлениям реорганизаций внутри коллектива. Во многом такое «возмущение» влияет на формирование эмоционального тона коллектива, эмоциональной атмосферы коллектива, его устойчивости к неожиданным ситуациям, ситуациям тревоги, стресса [13, с. 8].

Благоприятная социально-психологическая атмосфера играет важную роль в увеличении результативности труда и удовлетворенности работников в коллективе. Она не возникает естественным образом, а представляет собой итог систематической работы над психологическим благополучием и межличностными отношениями между сотрудниками.

Многочисленные исследования подтверждают прямую связь между социально-психологическим благополучием и здоровьем человека. Так, высокий уровень благополучия связан с меньшим риском сердечно-сосудистых заболеваний, более низким индексом массы тела, лучшей регуляцией эндокринной системы и низким уровнем кортизола — гормона стресса, который выделяется в течение дня [14, с. 477].

Последние исследования подчеркивают важность социально-психологического благополучия и возраста. Особое внимание уделяется сохранению высокого уровня благополучия у пожилых людей. Отмечается, что те, у кого социально-психологическое благополучие выше, проявляют большую активность в течение следующих 10 лет, что снижает риск возрастных заболеваний. Кроме того, установлена взаимосвязь между активностью и сохранением благополучия [13, с. 18].

Стоит обратить внимание и на тот факт, что самый высокий уровень благополучия наблюдается у молодежи и пожилых людей, в то время как у людей в возрастном диапазоне 40–44 лет он является наименьшим. Это связано с кризисом среднего возраста, который вызывает переоценку жизни, достижений и ограничений [14, с. 480].

Важно также отметить, что социально-психологическое благополучие является относительным понятием и может различаться для каждого человека. Каждый имеет свои индивидуальные потребности и ожидания от своего социального и психологического окружения. Поэтому стремление к достижению своего личного социально-психологического благополучия требует саморефлексии, оценки своих потребностей и умения обеспечивать их удовлетворение в рамках доступных ресурсов и возможностей.

Развитие социально-психологического благополучия может осуществляться через различные практики и стратегии. Первым шагом является осознание своих потребностей и ценностей. Важно задуматься о том, что именно приносит удовлетворение и радость в социальной и психологической сферах жизни, интерес к выполняемым задачам и чувство значимости своего вклада.

Обеспечение психологического благополучия сотрудников в организации способствует повышению эффективности и производительности труда, снижению текучести кадров, улучшению атмосферы в коллективе и созданию условий для личностного роста каждого сотрудника.

Базой исследования была определена компания «Группа КСД», которая оказывает услуги по сносу и демонтажу зданий и сооружений. Парк «Конструктив-СД» насчитывает свыше 100 единиц спецтехники, включая: экскаваторы с различным навесным оборудованием, экскаваторы-разрушители, дробильно-сортировочные установки, самосвалы и погрузчики. С 2015 года компанией было реализовано множество успешных проектов по реновации городских и промышленных территорий. Был проведен демонтаж зданий в рамках проекта по улучшению территории центра развлечений «Остров мечты» в Москве. Параллельно активно развивалось другое направление — строительство проселочных дорог в Московской области. В частности, были уложены дороги из вторичных материалов в коттеджных поселках Идальго и Бронницы. «Группа КСД» также участвовала в проекте по сносу павильона «Ресурсосбережения» на ВДНХ.

В процессе эмпирического исследования был проведен опрос 90 человек в возрасте от 20 до 48 лет и со стажем работы от 1 года до 10 лет. Из них 72 мужчины (80 %) и 18 женщин (20 %). Гендерное представительство в компании сконцентрировано преимущественно на мужчинах. Согласно возрастным категориям в коллективе, 55 % составляют сотрудники в возрасте от 20 до 29 лет. Отдельно, 22,5 % представителей находятся в диапазоне возраста от 30 до 39 лет. Еще 22,5 % коллектива приходится на возрастную группу от 39 до 48 лет.

Большинство сотрудников имеют образование среднего специального уровня. В коллективе присутствуют работники с различным стажем работы, варьирующимся от 1 года до 10 лет. 50 человек (55 %) имеют стаж от 1 до 3 лет, 30 человек (33,3 %) — от 3 до 5 лет, а 10 человек (11,1 %) — от 5 до 10 лет.

Данные сведения свидетельствуют о том, что в организации «Конструктив-СД» работают сотрудники разного возраста с различным стажем работы, что способствует разнообразию мнений, опыта и навыков в коллективе. Сотрудники прилагают усилия для того, чтобы компа-

ния продолжала успешно развиваться, предлагая качественные услуги и поддерживая дружественную и профессиональную атмосферу внутри коллектива.

В рамках исследования были применены четыре методики: методика оценки уровня удовлетворенности трудом Н. П. Фетискина и В. В. Козлова [28, с. 163], методика диагностики психологического климата в рабочих группах В. Шпалинского и Э. Г. Шелеста, методика «Шкала психологического благополучия», разработанная К. Рифф, адаптированная и валидизированная на российской выборке Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко, экспресс-диагностика социально-психологического климата в коллективе (О. С. Михалюк, А. Ю. Шалыто).

Методика, созданная Н. П. Фетискиным и В. В. Козловым, основана на концепции интегральной удовлетворенности трудом. Использование данной методики позволило оценить общую удовлетворенность работой и выявить составляющие этой удовлетворенности (интерес к выполняемой работе, удовлетворенность отношениями с коллегами и руководством, профессиональные амбиции, условия труда и организацию рабочего процесса).

Анализ результатов осуществлялся посредством сравнения количества набранных баллов с максимально возможными показателями, при этом показатель удовлетворенности работой считался низким при диапазоне набранных баллов 0–9, средним при диапазоне 10–19 и высоким уровнем удовлетворенности, если набрано свыше 20 баллов.

Первичные данные продемонстрированы в таблице 1.

Таблица 1

Показатели удовлетворенности работой

Составляющие удовлетворенности трудом	Количество респондентов с одинаковыми баллами										Парциальная удовлетворенность трудом	
	10	5	5	10	13	7	15	17	8		Общий балл (ср. на всех)	Средний балл (на всех)
1 – Интерес к труду	0	5	3	1	4	0	6	2	4		25 баллов	2,7 балла
2 – Удовлетворенность достижениями в трудовой деятельности	1	3	2	0	2	0	4	1	3		16 баллов	1,7 балла
3 – Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками и коллегами	3	5	3	3	4	3	5	3	1		30 баллов	3,3 балла

Составляющие удовлетворенности трудом	Количество респондентов с одинаковыми баллами										Парциальная удовлетворенность трудом	
	10	5	5	10	13	7	15	17	8		Общий балл (ср. на всех)	Средний балл (на всех)
4 – Удовлетворенность взаимоотношениями с руководящим составом	4	3	3	3	1	4	2	3	4		27 баллов	3 балла
5 – Уровень притязаний в трудовой деятельности	3	2	2	4	2	4	1	2	1		21 балл	3,2 балла
6 – Предпочтение выполняемой работы высокой заработной плате	0	1	2	0	3	0	3	1	2		12 баллов	1,3 балла
7 – Удовлетворенность условиями труда	1	2	2	3	3	2	2	1	2		18 баллов	2 балла
8 – Профессиональная ответственность.	1	0	1	2	0	2	1	2	2		11 баллов	1,2 балла
9 – Общая удовлетворенность работой	13	21	18	16	19	15	24	15	21		162 балла	18 баллов

Из представленной таблицы можно заметить, что не все работники проявляют интерес к своей работе, а также отмечается слабая удовлетворенность достигнутыми результатами в рабочей сфере.

Однако положительные результаты наблюдаются в области взаимоотношений с коллегами и руководством. Интересно отметить, что только 38 работников предпочитают работу высокой заработной плате, большинство же работников выражают неудовлетворенность условиями труда. Отмечается, что только половина сотрудников проявляет профессиональную ответственность. Из данных следует, что требуется работа по улучшению социально-психологического климата в коллективе.

Графическое изображение результатов исследования удовлетворенности трудом (в процентах) представлено на рисунке 1.

Из представленных данных следует, что 67 % работников (60 человек) имеют средний уровень удовлетворенности своей работой. 33 % опрошенных сотрудников (30 человек) выразили высокую удовлетворенность своей работой. Ни один из опрошенных не выразил низкую удовлетворенность, что говорит о том, что коллектив имеет преимущественно средние показатели удовлетворенности трудом.

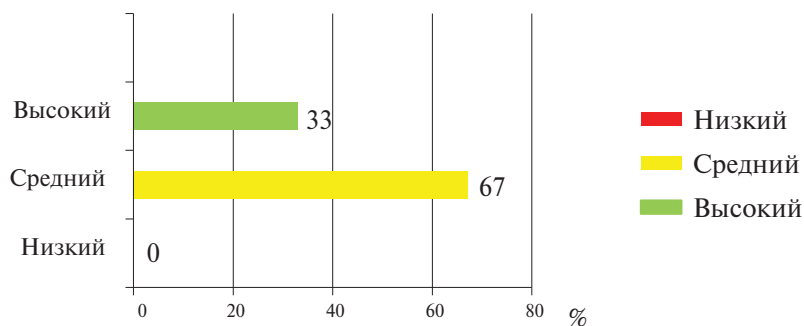


Рис. 1. Результаты исследования удовлетворенности трудом

Для анализа состояния климата в производственной группе, была использована методика Шпалинского и Шелеста, включающая в себя опросный лист, состоящий из двух колонок с прямо противоположными мнениями. Данные, полученные путем обработки и интерпретации опросного листа (табл. 2), дают возможность более детально изучить текущий психологический климат в коллективе, позволяя выявить ключевые из аспектов, нуждающихся в корректировке и усовершенствовании. Основываясь на анализе полученных данных, можно принять необходимые меры и осуществить разработку стратегий по усовершенствованию действующего социально-психологического климата в организации, а также повысить уровень комфорта работы в коллективе.

Таблица 2

Первичные данные по Шпалинскому и Шелесту

Количество опрашиваемых респондентов	Средние баллы
20	23,3
10	51,4
25	19,2
15	43,4
5	38,1
5	27,3

Полученные результаты анализа показали, что средняя оценка психологической обстановки составляет 23,3 балла у 20 участников опроса. 25 человек считают психологический климат благоприятным, получив средние баллы 43,4 и 51,4. Еще 5 респондентов отметили текущую психологическую обстановку как слабо благоприятную. 25 участников оценили психологическую обстановку в коллективе как неблагоприятную, получив по 19,2 балла в среднем. Из полученных результатов следует, что новые сотрудники, которые еще не приспособились к работе в но-

вом коллективе, считают психологический климат неблагоприятным. В целом можно сказать, что психологический климат коллектива можно охарактеризовать как средней благоприятности.

Полученные оценки участников опроса оказались разнообразными. Тем не менее важно осознавать, что нельзя делать окончательные выводы о социально-психологическом климате коллектива только на основе одной диагностики.

Для определения психологического благополучия сотрудников была использована методика «Шкала психологического благополучия», разработанная К. Рифф, представляющая собой опросник, состоящий из ряда вопросов, цель которых — оценить различные аспекты психологического состояния человека, такие как удовлетворенность жизнью, уровень стресса, чувство счастья, психологическая устойчивость и другие.

Данные, полученные в результате количественной обработки результатов экспериментального исследования «Психологическое благополучие», представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели «Шкала психологического благополучия» К. Рифф

Шкалы	% низкий	% средний
Позитивные отношения	27,5	72,5
Автономия	10	90
Компетентность	2,5	97,5
Личностный рост	15	85
Цели в жизни	5	95
Самопринятие	22,5	77,5

По данным исследования «Позитивные отношения», 27,5 % респондентов имеют недостаточно высокий уровень позитивных отношений с окружающими, что может свидетельствовать о том, что у этих людей есть проблемы с установлением доверительных связей с другими людьми. 72,5 % респондентов имеют средние значения по уровню позитивных отношений с окружающими, что говорит о том, что у этих людей есть близкие, приятные и доверительные отношения с другими людьми. Они могут легко находить общий язык с разными людьми и поддерживать гармоничные отношения, что свидетельствует о психологическом благополучии и качестве жизни этих участников опроса.

Подводя итог, можно сказать, что данное исследование позволило выявить, что в целом наблюдается преобладание среднего уровня психологического благополучия по всем его составляющим. Каждый из шести компонентов психологического благополучия может проявляться у человека с разной интенсивностью, формируя уникальную структуру и

общий уровень психологического комфорта личности. Эти компоненты представляют различные аспекты позитивного функционирования индивида. Данные по корреляции выявленных показателей представлены в таблице 4.

Таблица 4

Корреляция выявленных показателей

Показатели	Позитивные отношения	Автономия	Компетентность	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие
Интерес к труду	0,82	0,45	0,12	0,66	0,35	0,72
Удовлетворенность достижениями в трудовой деятельности	0,79	0,49	0,15	0,71	0,38	0,76
Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками и коллегами	0,92	0,36	0,27	0,83	0,41	0,89
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководящим составом	0,85	0,31	0,29	0,77	0,45	0,82
Уровень притязаний в трудовой деятельности	0,76	0,57	0,22	0,69	0,50	0,81
Предпочтение выполняемой работы высокой заработной плате	0,89	0,39	0,24	0,81	0,43	0,86
Удовлетворенность условиями труда	0,81	0,51	0,18	0,74	0,47	0,79
Профессиональная ответственность	0,74	0,63	0,19	0,67	0,56	0,78
Общая удовлетворенность работой	0,93	0,28	0,31	0,88	0,33	0,91

Из таблицы видно, что в целом между рассматриваемыми показателями высокий уровень корреляции. Так, в первую очередь, чем выше интерес сотрудника к труду, тем более позитивные отношения с коллегами он выстраивает. Также за счет высокого уровня интереса к труду наблюдается рост такого показателя, как самопринятие как специалиста. То же самое наблюдается и в обратном порядке, то есть чем более позитивные

отношения выстроены у сотрудника и чем больше он принимает себя как специалиста, тем более активно растёт его интерес к труду.

Показатель предпочтения выполняемой работы высокой заработной плате находится в зависимости от таких факторов, как позитивные отношения, личностный рост и самопринятие.

Рассматривая показатель профессиональной ответственности, отметим, что данный показатель находится в зависимости от таких факторов, как позитивные отношения, автономия, личностный рост, цели в жизни и самопринятие. Что касается общей удовлетворенности работой, то в первую очередь эти показатели зависят от позитивных отношений, личностного роста и самопринятия. Обратная связь также наблюдается.

В целом, анализируя корреляцию рассматриваемых показателей, можно сказать, что наименьшую роль играет автономия, что естественно, так как полную автономию можно получить лишь на высшей должности в иерархии организации и все сотрудники это понимают.

Один из ключевых аспектов, на который стоит обращать внимание, — ясность ролей в коллективе. Каждый участник команды должен четко понимать свои обязанности и роль в рамках общей задачи. Это касается не только выполнения профессиональных задач, но и ожиданий, которые руководство возлагает на каждого члена команды в смысле их психологических качеств (ролевые ожидания). Очень важно, чтобы эти ожидания были четко объяснены и понятны каждому члену команды. Не стоит забывать о внедрении цифровизации во все сферы нашей жизни.

Продолжая линию необходимости увеличения внутрикорпоративного человеческого капитала, в свете цифрового изменения организации труда, необходимо осветить современные теоретические вопросы мотивации. Цифровые технологии проникли во все сферы управления персоналом: подбор сотрудников, адаптацию, обучение и развитие, оценку, организацию труда, мотивацию [8, с. 238].

Социально-психологическое благополучие можно определить как состояние, в котором человек испытывает удовлетворение и гармонию, как на социальном, так и на психологическом уровне. Оно описывает способность человека успешно адаптироваться к социальной среде, поддерживать здоровые отношения с окружающими, а также обладать психологической и эмоциональной устойчивостью [2, с. 11].

Когда человек чувствует себя социально-психологически благополучным, он обычно испытывает положительные эмоции, имеет достаточный уровень самодостаточности, способность решать проблемы и адаптироваться к изменениям в окружающей среде. Он также может лучше справляться со стрессом, поддерживать здоровые отношения и обладать более высоким уровнем общего благополучия.

Психосоциальный климат — это психологическая обстановка, которая возникает в коллективе и отражает характер взаимоотношений между людьми, доминирующую общественную атмосферу, уровень управления, условия и особенности работы и отдыха в данной рабочей среде [2, с. 119].

Взаимосвязь между социально-психологическим климатом и социально-психологическим благополучием в организации является важным аспектом для понимания динамики внутриколлективных отношений и эффективности работы.

Социально-психологический климат организации охватывает такие факторы, как взаимодействие между сотрудниками, коммуникацию, уровень доверия, поддержку со стороны руководства и коллег, а также степень конфликтности в коллективе. Позитивный социально-психологический климат характеризуется взаимным уважением, открытостью для общения, сотрудничеством и поддержкой. В таком климате сотрудники чувствуют себя комфортно, могут проявлять свои способности и идеи, развиваться и достигать своего потенциала, что способствует их социально-психологическому благополучию.

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* [7, с. 101].

Социально-психологическое благополучие в организации отражает уровень удовлетворенности и эмоционального благополучия сотрудников. Когда сотрудники ощущают поддержку, взаимопонимание и уважение в организации, они имеют положительное отношение к работе, испытывают меньший уровень стресса и недовольства, что способствует повышению их благополучия. Социально-психологическое благополучие также связано с ощущением справедливости, равенства возможностей и отсутствием дискриминации в организации.

При отрицательном социально-психологическом климате, характеризующемся конфликтами, недоверием и несправедливостью, социально-психологическое благополучие сотрудников может быть серьезно нарушено. Они могут испытывать стресс, недовольство, демотивацию и даже психологические проблемы. Им может быть затруднительно проявлять свои идеи и способности, они могут чувствовать себя неполноценными и неоцененными, что оказывает отрицательное влияние на их благополучие.

После изучения обнаруженных проблемных областей, были предложены конкретные меры и мероприятия для их практической реализации:

1. Снижение уровня конфликтности.

Для урегулирования конфликтных ситуаций применяются разнообразные программы и сессии тренинга, ориентированные на решение проблем. Данные программы могут затрагивать вопросы организационного управления, технические задачи, оценку новых концепций и проектов, развитие навыков коллективного решения проблем, приобретение толерантного отношения к инновациям и рискам, а также улучшение социально-психологической атмосферы.

2. Увеличение удовлетворенности работой и создание комфортной социально-психологической атмосферы в коллективе.

Важным шагом по улучшению социально-психологического климата и благополучия является стимулирование комфортной социально-психологической атмосферы в коллективе. Для постоянного поступления новых и потенциально полезных идей необходимо создать поддерживающую атмосферу в организации, которая включает в себя соответствующий «mix» организационных, управленческих, экономических и социально-психологических условий. Главным условием для стимулирования инновационной активности сотрудников является обеспечение безопасности при высказывании новых идей.

3. Повышение общей удовлетворенности трудом.

Первостепенное внимание следует обратить на стимулирование и организацию труда. Усовершенствование в этой сфере принесет значительные результаты в области общей удовлетворенности трудом и, соответственно, в социально-психологическом климате в целом.

4. Улучшение взаимоотношений между его участниками.

Качество отношений в коллективе оказывает значительное влияние на общую атмосферу в команде, определяя ее эффективность. Поэтому важно создавать условия для построения позитивных отношений между коллегами, чтобы повседневное взаимодействие способствовало поддержанию хорошего психологического настроя в коллективе.

С целью улучшения социально-психологического благополучия сотрудников в коллективе предлагается ряд следующих рекомендаций:

1. Формирование устойчивой мотивации трудовой деятельности.
2. Преодоление конфликтных ситуаций.
3. Повышение уровня удовлетворенности трудовой деятельностью и развитие творческого климата в рабочем коллективе.
4. Оптимизация организации труда.
5. Улучшение системы стимулирования.
6. Совершенствование взаимоотношений.

Предложенные пути решения проблемы и рекомендации будут успешно внедряться в организацию путем проведения комплекса ме-

роприятий, направленных на улучшение социально-психологической обстановки.

Совокупное внедрение вышеописанных рекомендаций и мер позволит создать благоприятную рабочую среду, где каждый сотрудник будет ощущать удовлетворение от своей работы, а социально-психологический климат и благополучие будут способствовать продуктивности и успеху компании.

Целенаправленное воздействие на эти факторы способствует формированию более благоприятной социально-психологической обстановки в организации и положительному социально-психологическому благополучию сотрудников.

Ниже приведен список мероприятий, направленных на улучшение социально-психологического климата и благополучия персонала.

1. Проведение социально-психологического тренинга, который позволит сотрудникам развить навыки и компетенции по улучшению взаимоотношений и конфликтологии. Создание «ящика идей», где сотрудники смогут делиться своими предложениями и идеями по улучшению рабочей среды.

2. Введение «часа творчества», когда сотрудники могут заниматься творческой деятельностью, что способствует развитию инициативности и творческого мышления.

3. Оформление Доски почёта и «Уголка креативности», на которых будут отображаться достижения и успехи сотрудников, а также выставлены работы и проекты, связанные с креативностью и инновациями.

Предложенные меры и рекомендации нацелены на повышение уровня удовлетворенности и сотрудничества сотрудников, что может привести к повышению производительности и успеху организации, а также к улучшению социально-психологического климата.

Выводы по задачам исследования

1. Исследование показало, что психологический климат и социально-психологическое благополучие сотрудников в коллективе оценивается как средне благоприятное, имеет место наличие конфликтных ситуаций внутри коллектива и требуется работа по улучшению социально-психологического климата и социально-психологического благополучия сотрудников в коллективе.

2. Выявлено, что существует прямая взаимосвязь между социально-психологическим климатом и социально-психологическим благополучием сотрудников в организации. Так, в первую очередь, чем выше интерес сотрудника к труду, тем более позитивные отношения с коллегами он выстраивает. Также за счет высокого уровня интереса к труду наблю-

дается рост такого показателя, как самопринятие как специалиста. То же самое наблюдается и в обратном порядке, то есть чем более позитивные отношения выстроены у сотрудника и чем больше он принимает себя как специалиста, тем более активно растёт его интерес к труду.

3. Основываясь на анализе эмпирически полученных данных, руководству необходимо провести ряд профилактических мероприятий, направленных на устранение негативных факторов, влияющих на социально-психологическую обстановку в коллективе и благополучие сотрудников.

В целом, основываясь на результатах проведенного исследования, можно сделать вывод о значимости формирования и поддержания благоприятного социально-психологического климата для эффективной работы коллектива и его социально-психологического благополучия.

Таким образом, в процессе исследования подтвердилась наша гипотеза о том, что существует прямая взаимосвязь социально-психологического климата и социально-психологического благополучия сотрудников в организации.

The article presents the results of an empirical study of the relationship between the socio-psychological climate and the socio-psychological well-being of employees. It is their relationship that determines the atmosphere in the team, the relationships and interaction between employees, the level of motivation and work efficiency. The article also provides recommendations for improving the socio-psychological climate of the organization.

Keywords: socio-psychological climate, socio-psychological well-being, psychological well-being, professional activity, professional involvement, organizational culture, climate disturbance, professional responsibility, job satisfaction, self-acceptance.

Список литературы

1. *Абакян И. Б.* Социально-психологический климат в коллективе как условие восприимчивости к новому / И. Б. Абакян // Менеджмент. — 2018. — № 4. — С. 67–72.

Abakyan I. B. Sotsial'no-psikhologicheskii klimat v kollektive kak uslovie vospriimchivosti k novomu / I. B. Abakyan // Menedzhment. — 2018. — № 4. — S. 67–72.

2. *Агеев В. С.* Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. — Москва : Академия. — 2021. — 220 с.

Ageev V. S. Mezhhgruppovoe vzaimodeistvie: sotsial'no-psikhologicheskie problemy / V. S. Ageev. — Moskva : Akademiya. — 2021. — 220 s.

3. *Андруник А. П.* Концепция психологической профилактики девиантного поведения человека в организации : монография / А. П. Андруник. — Пермь : АстерДиджитал, 2020. — 439 с. — (Поведенческая психология).

Andrunik A. P. Kontseptsiya psikhologicheskoi profilaktiki deviantnogo povedeniya cheloveka v organizatsii : monografiya / A. P. Andrunik. — Perm' : AsterDidzhital, 2020. — 439 s. — (Povedencheskaya psikhologiya).

4. *Андруник А. П.* Социально-психологические контексты кадровой безопасности / А. П. Андруник // Человеческий капитал. — 2022. — № 11 (167). — С. 55–62.

Andrunik A. P. Sotsial'no-psikhologicheskie konteksty kadrovoi bezopasnosti / A. P. Andrunik // Chelovecheskii kapital. — 2022. — № 11 (167). — S. 55–62.

5. Батаршев А. В. Психолого-педагогические предпосылки профессионально-личностного становления и развития личности / А. В. Батаршев // Образование в России и за рубежом. — 2018. — № 4. — С. 96–99.

Batarshev A. V. Psikhologo-pedagogicheskie predposylki professional'no-lichnostnogo stanovleniya i razvitiya lichnosti / A. V. Batarshev // Obrazovanie v Rossii i za rubezhom. — 2018. — № 4. — S. 96–99.

6. Борzych А. А. Социально-психологический климат и особенности / А. А. Борzych // Научные исследования и разработки студентов. — 2018. — № 1. — С. 145–147.

Borzykh A. A. Sotsial'no-psikhologicheskii klimat i osobennosti / A. A. Borzykh // Nauchnye issledovaniya i razrabotki studentov. — 2018. — № 1. — S. 145–147.

7. Гасанова З. Б. Исследование взаимосвязи психологического климата в коллективе и мотивации достижения успеха у стажеров и штатных сотрудников / З. Б. Гасанова, М. Н. Афтени // Актуальные проблемы психологического знания. — 2024. — № 2 (67). — С. 94–104.

Gasanova Z. B. Issledovanie vzaimosvyazi psikhologicheskogo klimata v kollektive i motivatsii dostizheniya uspekha u stazherov i shtatnykh sotrudnikov / Z. B. Gasanova, M. N. Afteni // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2024. — № 2 (67). — S. 94–104.

8. Гасанова З. Б. Подготовка управленческих кадров для цифровой экономики как фактор и гарант национальной безопасности государства / З. Б. Гасанова, Е. Л. Пожарская, М. И. Гасанов // Экономика и предпринимательство. — 2024. — № 5 (166). — С. 237–240.

Gasanova Z. B. Podgotovka upravlencheskikh kadrov dlya tsifrovoi ekonomiki kak faktor i garant natsional'noi bezopasnosti gosudarstva / Z. B. Gasanova, E. L. Pozharskaya, M. I. Gasanov // Ekonomika i predprinimatel'stvo. — 2024. — № 5 (166). — S. 237–240.

9. Гасанова З. Б. Проблемы подготовки кадровых ресурсов в условиях цифровой экономики / З. Б. Гасанова, М. И. Гасанов // Университетская наука: взгляд в будущее : сб. науч. тр. по матер. Междунар. науч. конф., посвященной 89-летию Курского государственного медицинского университета (Курск, 08–09 февраля 2024 года. — Курск : [б. и.], 2024. — С. 191–195.

Gasanova Z. B. Problemy podgotovki kadrovyykh resursov v usloviyakh tsifrovoi ekonomiki / Z. B. Gasanova, M. I. Gasanov // Universitetskaya nauka: vzglyad v budushchee : sb. nauch. tr. po mater. Mezhdunar. nauch. konf., posvyashchennoi 89-letiyu Kurskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta (Kursk, 08–09 fevralya 2024 goda . — Kursk : [b. i.], 2024. — S. 191–195.

10. Гасанова З. Б. Проблемы социализации студентов в условиях цифровой экономики / З. Б. Гасанова, М. И. Гасанов // Научное образование. — 2023. — № 2 (19). — С. 61–66.

Gasanova Z. B. Problemy sotsializatsii studentov v usloviyakh tsifrovoi ekonomiki / Z. B. Gasanova, M. I. Gasanov // Nauchnoe obrazovanie. — 2023. — № 2 (19). — S. 61–66.

11. 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, 30 июня — 02 июля 2023 г.) — Махачкала : [б. и.], 2023. — 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, 30 iyunya — 02 iyulya 2023 g.) — Makhachkala : [b. i.], 2023. — S. 318–324.

12. Гасанова З. Б. Формирование цифровых компетенций у кадровых ресурсов как основа национальной безопасности / З. Б. Гасанова, М. И. Гасанов // Экономика. Бизнес. Банки. — 2024. — № 1 (71). — С. 69–79.

Gasanova Z. B. Formirovanie tsifrovyykh kompetentsii u kadrovyykh resursov kak osnova natsional'noi bezopasnosti / Z. B. Gasanova, M. I. Gasanov // Ekonomika. Biznes. Banki. — 2024. — № 1 (71). — S. 69–79.

13. Журавлев В. И. Особенности конфликтологии на предприятии / В. И. Журавлев. — Москва : Просвещение, 2020. — 264 с.

Zhuravlev V. I. Osobennosti konfliktologii na predpriyatii / V. I. Zhuravlev. — Moskva : Prosveshchenie, 2020. — 264 s.

14. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. — Москва : Владос, 2019. — 640 с.

Nemov R. S. Psikhologiya. V 3 kn. Kn. 3. Psikhodiagnostika. Vvedenie v nauchnoe psikhologicheskoe issledovanie s elementami matematicheskoi statistiki / R. S. Nemov. — Moskva : Vlados, 2019. — 640 s.

15. Панфилова А. П. Социально-психологический климат в коллективе организации / А. П. Панфилова. — Москва : Академия, 2019. — 240 с.

Panfilova A. P. Sotsial'no-psikhologicheskii klimat v kollektive organizatsii / A. P. Panfilova. — Moskva : Akademiya, 2019. — 240 s.

16. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат в коллективе / Б. Д. Парыгин // Пути и методы изучения. — Москва : Феникс, 2021. — 344 с.

Parygin B. D. Sotsial'no-psikhologicheskii klimat v kollektive / B. D. Parygin // Puti i metody izucheniya. — Moskva : Feniks, 2021. — 344 s.

17. Пожарская Е. Л. Индивидуально-психологические особенности руководителей как детерминанты стратегий поведения в конфликтных ситуациях в условиях цифровой экономики / Е. Л. Пожарская, З. Б. Гасанова, А. А. Барахтенко // Экономика и предпринимательство. — 2024. — № 5 (166). — С. 1119–1121.

Pozharskaya E. L. Individual'no-psikhologicheskie osobennosti rukovoditelei kak determinanty strategii povedeniya v konfliktnykh situatsiyakh v usloviyakh tsifrovoi ekonomiki / E. L. Pozharskaya, Z. B. Gasanova, A. A. Barakhtenko // Ekonomika i predprinimatel'stvo. — 2024. — № 5 (166). — S. 1119–1121.

18. Пучкова Г. Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Г. Л. Пучкова. — Хабаровск, 2023. — 163 с.

Puchkova G. L. Sub"ektivnoe blagopoluchie kak faktor samoaktualizatsii lichnosti : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01 / G. L. Puchkova. — Khabarovsk, 2023. — 163 s.

19. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. — 2005. — № 3. — С. 95–129.

Shevelenkova T. D. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsii i metodik issledovaniya) / T. D. Shevelenkova, P. P. Fesenko // Psikhologicheskaya diagnostika. — 2005. — № 3. — S. 95–129.

20. Шепель В. М. Производство и педагогика: Организация труда и воспитание / В. М. Шепель. — Изд. 2-е, стереотип. URSS. — [Б. м. : б. и.], 2022. — 112 с.

Shepel' V. M. Proizvodstvo i pedagogika: Organizatsiya truda i vospitanie / V. M. Shepel'. — Izd. 2-e, stereotip. URSS. — [B. m. : b. i.], 2022. — 112 s.

21. KSDgroup : официальный сайт компании [Электронный ресурс]. — URL: <https://ksd.group/> (дата обращения: 05.04.2024).

KSDgroup : ofitsial'nyi sait kompanii [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://ksd.group/> (data obrashcheniya: 05.04.2024).

А. В. Гудиев

ведущий эксперт центра разработки и аналитики
Факультета оценки и развития управленческих кадров
ВШГУ РАНХиГС при Президенте РФ, управляющий
партнер Центра командных компетенций. ORCID:
0009-0006-8827-3960

М. В. Долгов

старший преподаватель Факультета оценки и раз-
вития управленческих кадров ВШГУ РАНХиГС при
Президенте РФ, управляющий партнер Центра команд-
ных компетенций. ORCID: 0009-0005-4815-0467

Возможность предикции ролевого поведения в командах на основании диагностики личностных черт и структуры мотивации

A. V. Gudiev

Leading Expert, Development and Analytics Center Faculty
of Management personnel evaluation and development,
Graduate School of Public Administration, Russian
Academy of National Economy and Public Administration,
managing partner of the Team Competence Center. ORCID:
0009-0006-8827-3960

M. V. Dolgov

Senior Lecturer, Faculty of Management Personnel
Evaluation and Development, Graduate School of Public
Administration, Russian Academy of National Economy
and Public Administration, managing partner of the Team
Competence Center. ORCID: 0009-0005-4815-0467

Possibility of Predicting Role Behavior in Teams Based on Personality Traits and Motivation Structure Diagnosis

По мере роста распространенности командных походов к управлению растет и за-
прос на понимание факторов, влияющих на командную результативность. Одним из
ключевых факторов результативности является состав команды, его личностно-психоло-
гические и поведенческие особенности. Чаще всего с командной результативностью
связывают т. н. командное ролевое поведение, командные роли. С другой стороны, ро-
левое поведение в команде является проекцией личностных черт, опыта, компетенций,
мотивации на контекст совместной работы. Целью исследования было установить харак-
тер и структуру связей между личностными чертами и особенностями мотивации с про-
являющимися командными ролями. Всего в исследование были включены результаты
изучения 520 случаев ($N = 520$) 41 команды из разных отраслей. Мужчин — 216 чел.,
женщин — 314 чел. Возраст участников — от 20 до 68 лет.

Анализ результатов исследования показал наличие связей между разными вари-
антами командных ролей, черт личностей и особенностей мотивационных профилей и

позволил выделить ряд ролей, имеющих более выраженную связь с личностно-мотивационными характеристиками.

Ключевые слова: команда, командный менеджмент, состав команды, командные роли, личностные черты, структура мотивации.

Введение

В текущей мировой ситуации повышения турбулентности во всех системах управления, как в бизнесе, так и в государственно-муниципальном управлении, появление перманентно растущего количества новых вызовов, острая необходимость развития контрастной результативности деятельности продолжают актуализировать запрос к поиску и формированию наиболее системных инструментов повышения личной, групповой, организационной и кросс-организационной эффективности. Современной России сейчас крайне необходимо быстрое внедрение в системы управления инструментов гибкой адаптивной устойчивости. Все это продолжает в значительной степени повышать актуальность командной работы.

Командная работа всё шире применяется в различных сферах человеческой деятельности. Если в начале команды, преимущественно, применялись в бизнесе, научной и военной практике [22; 29], то в последние десятилетия командный подход стал регулярно использоваться в образовании, здравоохранении, практике государственных учреждений и органов власти [3; 4; 12]. Такое широкое применение команд, в свою очередь, определяет интерес к вопросу развития команд и повышению эффективности их работы [1; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 14; 15; 16].

Эффективность команды может определяться рядом факторов, как внешних — разделением высшим руководством идей командной работы, ориентацией системы вознаграждения на командный результат и т. п., так и внутренних — особенностью подбора состава команды, гибкостью внутренних процессов, эмерджентными состояниями и феноменами и многими другими переменными [24]. При этом исследования и практика показывают, что наибольшая эффективность определяется изначальным «качеством проектирования» команды, т. е. закладывается еще на этапе её создания [24]. В этом смысле состав команды можно назвать основанием, фундаментом, на котором выстраиваются другие факторы команды. Понимание особенностей этого «фундамента» позволяет определить возможные действия, направленные на развитие команды.

Анализ состава команды и его влияния на результативность проводился по множеству оснований: в отношении личностных черт, общих и специальных компетенций, ориентации на результат и на командную работу и т. п. Все эти характеристики влияют на поведение членов команды во время их совместной деятельности, формируя в том числе командное

ролевое поведение, или командные роли¹. Т. е. ролевое поведение является своего рода проекцией личностных черт, опыта, компетенций, мотивации на контекст совместной работы [28]. С другой стороны, знание особенностей ролевой специализации членов команды позволяет точнее распределять задачи по таким важным направлениям, как координация усилий, поддержание гармоничных отношений, связь с другими группами и т. п. [25]. Можно сказать, что ролевое поведение является связующим звеном между индивидуальными характеристиками состава и результативностью всей команды [31].

Цели исследования

Цели нашего исследования были сформулированы следующим образом:

- 1) Определить связанность ролевого поведения в команде с личностными чертами и структурой мотивации.
- 2) Определить возможные предиктивные модели, позволяющие предсказать ролевое поведение в команде.

Задачи исследования:

1. Подтвердить или опровергнуть участие мотивационных факторов в формировании ролевого поведения.
2. Определить особенности мотивации с наибольшей значимостью влияния на формирование ролевого поведения в зависимости от командных ролей.
3. Сформулировать приоритеты выбора распределяемых между членами команды ролей с учетом мотивационных факторов и личностных черт.
4. Сформулировать приоритеты подбора командных ролей и обучения ролевому поведению в процессе формирования состава команды и его «стартового» развития.
5. Отметить ограничения проведенного исследования и наметить направления дальнейшего изучения темы ролевого распределения состава команды.

Модели командных ролей

Началом системного исследования командных ролей можно назвать работу Кеннета Бенне и Поля Шитса [18], которые в конце 1940-х гг. выделили три ролевые категории: роли, направленные на решение групповой задачи (group task), роли, направленные на создание и сохранение группы (group building and maintenance), и индивидуалистические роли (individual).

¹ Командные роли — набор моделей поведения, воспроизводимых человеком в ситуации группового взаимодействия.

К первой из них были отнесены двенадцать ролей, связанных с различными аспектами анализа проблемы и ее разрешения. Например, «искатель информации» запрашивает достоверные факты и требует разъяснения мнений, «податель информации» излагает факты и обобщает данные, «активатор» — стимулирует собравшихся к действию или решению и т. п. Во вторую категорию, предусматривающую укрепление межличностных отношений и формирование командного духа, авторы включили девять ролей, таких как «примиритель», готовый в споре пойти на компромисс, «вдохновитель», щедрый на признание ценности чужих идей, «диспетчер», поощряющий остальных к участию в дискуссии, и т. д. Третья категория объединила восемь ролей, сосредоточенных на удовлетворении собственных потребностей в ущерб общей задаче или единству группы. Сюда вошли деструктивный «агрессор», неуступчивый «блокиратор», хвастливый «искатель признания» и другие варианты контрпродуктивного поведения.

Впоследствии идея разделения командных ролей на кластеры, в зависимости от их «направленности», была поддержана работами Роберта Бейлза [17], разделившего командные роли на «роли, направленные на задачу» и «социо-эмоциональные роли», направленные на создание и поддержание позитивных рабочих отношений в группе. Это разделение в той или иной форме было использовано практически во всех последующих моделях командных ролей, оставаясь неизменным или дополняясь кластерами, важными с точки зрения авторов. Так, например, модель Троя Мамфорда [26] включает 10 ролей, которые он с соавторами сформулировал проведя анализ 120 различных, описанных разными авторами вариантов поведения в группе. В этой модели был добавлен кластер ролей, направленных на взаимодействие с другими командами, клиентами, поставщиками — т. е. «за пределы» команды. В модели Мередита Белбина, одной из самых распространенных на данный момент, к группам ролей, направленных на действие (задачу) и людей (социо-эмоциональные), была добавлена группа ролей, направленная на мышление [2]. Классификация ролей TREO (Team Roles Experience and Orientation) Джона Мэтью [24; 25] предлагает разделение ролей на роли, ориентированные на выполнение задачи, социо-эмоциональные отношения, связи с другими группами, и роли, ориентированные на изменения, к которым были отнесены такие роли, как «Инноватор» и «Челленджер» (*от англ. to challenge — «бросать вызов»*).

Командные роли и личностные характеристики

На данный момент существует достаточно обширный (хотя во многом и противоречивый) пласт исследования, посвященный связи ролевого поведения и личностных черт. Исследовались связи личностных черт как с отдельными ролями, так и с группами (кластерами) ролей. С точки

зрения отдельных ролей, чаще всего исследователи обнаруживали связи между ролями: «Искатель ресурсов» и «Экстраверсией»; «Мотиватор» и «Экстраверсией», «Доброжелательностью» и «Сознательностью»; «Координатор» и «Сознательностью»; «Генератор идей» и «Открытостью новому»; «Завершитель» и «Сознательность» и «Нейротизм» «большой пятерки» личностных черт [20]. Интересным представляется также анализ обратных корреляций между факторами «большой пятерки» и отдельными командными ролями (табл. 1).

Таблица 1

**Матрица корреляций личностных черт и командных ролей.
Самооценка личностных черт и внешняя оценка командных ролей
(Manning, et al., 2006)**

	Экстра- версия	Доброжела- тельность	Созна- тельность	Нейротизм	Открытость новому
Гармонизатор	-0,03	0,31	-0,08	-0,07	-0,22
Исполнитель	-0,16	0,18	0,36	-0,20	-0,28
Специалист	-0,19	-0,36	0,10	0,05	0,17
Мотиватор	0,29	0,05	0,12	0,07	0,24
Генератор идей	-0,10	-0,15	-0,06	0,02	0,33
Завершитель	-0,09	0,02	0,59	-0,12	-0,14
Координатор	0,13	0,27	0,24	-0,24	-0,03
Искатель ресурсов	0,14	-0,13	-0,36	0,23	0,12
Оценщик-критик	-0,25	-0,18	-0,12	-0,03	0,09

Другое направление поиска факторов, обуславливающих ролевое поведение, было сосредоточено на кластерах (группах, категориях) командных ролей. В этих исследованиях чаще всего использовалось выделение таких уже упомянутых выше кластеров, как «роли задач» (task roles) — «Координатор», «Исполнитель», «Завершитель» и т. п. и «социальные роли» (social roles) — «Гармонизатор», «Дипломат». Надо отметить, что подобная группировка ролей в итоге показывала большую связанность с личностными чертами. Так, например, в исследовании Герберта Блумберга «роли задач» позитивно коррелировали с «Доброжелательностью» ($r = .23$) и «Сознательностью» ($r = .41$), а «социальные роли» — положительно (и сильнее) с «Доброжелательностью» ($r = .45$), менее выраженно с «Сознательностью» ($r = .24$) и «Экстраверсией» ($r = .26$) и выраженно и отрицательно с «Нейротизмом» ($r = -.42$).

Командные роли и мотивационные факторы

При поиске факторов, определяющих ролевое поведение в команде, следует также учитывать его зависимость не только от личностных черт,

но и от социального окружения (готово ли оно принимать человека в качестве носителя выбранной им роли) и от того, насколько член команды хочет выступать в этой роли — т. е. в том числе особенности его мотивационного профиля [25].

В нашем исследовании мы поставили перед собой задачу определить возможную роль сочетания личностных черт и особенностей структуры мотивации с точки зрения ролевого поведения в команде. В качестве модели мотивации мы выбрали модель Дэвида Макклелланда, выделившего три основных мотивационных фактора: мотивацию власти, достижения и присоединения. Мы остановились на модели Макклелланда из-за того, что в последние полторы декады было получено достаточно много результатов, свидетельствующих о связи мотивационных факторов, описанных в ней, с различными аспектами командной работы. Так, например, была обнаружена связь между мотивацией достижения и готовностью брать на себя ответственность за разработку новых решений в команде [19], мотивация власти положительно связана со стремлением занимать лидерские позиции [27]. Мотивация принадлежности же становится важной в командах, придающих большое значение доверительным и поддерживающим отношениям между сотрудниками [19], такие члены команды гораздо охотнее делятся знаниями, что часто становится решающим фактором успеха в инновационных и/или кросс-функциональных командах [23].

Методы исследования

1) Сбор данных

Мы оперировали результатами исследования команд, проведенного в 2022–2024 годах. Всего в исследование были включены результаты изучения 520 случаев ($N = 520$) 41 команды из разных отраслей. Мужчин — 216 чел. (41,5 %), женщин — 314 чел. (58,5 %). Возраст участников — от 20 до 68 лет. Результаты исследования были анонимизированы, участники были заранее предупреждены о возможности использования анонимизированных данных в исследовательских целях.

Для получения необходимых данных использовались следующие инструменты для командных ролей:

- Опросник М. Белбина (открытая версия с 8 ролями, 7 секций с распределением баллов (Belbin, 1993)).
- Для личностных черт «большой пятерки» — опросник The Big Five Inventory (BFI-44, 44 вопроса) Оливера Джона и Кристофера Сото в адаптации на русский язык С. А. Щебетенко [30].
- Для определения структуры мотивации по Макклелланду — опросник «БОСМ», разработанный Юрием Михеевым (30 вопросов).

2) Обработка данных

Статистический анализ выполнен в программе Statistica 12.

Результаты исследования

Описательная статистика (табл. 2):

Таблица 2

Описательная статистика для исходных данных

Переменные	Средние	Медиана	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Командные роли					
Мотиватор	5,531	5,000	2,000	10,000	2,008
Координатор	4,887	5,000	1,000	10,000	1,960
Генератор идей	4,817	5,000	3,000	10,000	1,865
Аналитик	5,248	5,000	1,000	10,000	2,100
Исполнитель	5,540	6,000	1,000	10,000	1,995
Гармонизатор	5,965	6,000	2,000	10,000	2,111
Искатель ресурсов	5,540	5,000	2,000	10,000	1,985
Завершитель	5,706	5,000	2,000	10,000	2,378
Личностные черты					
Экстраверсия	5,723	6,000	1,000	10,000	2,062
Доброжелательность	6,642	7,000	2,000	10,000	1,663
Сознательность	6,627	7,000	1,000	9,000	1,690
Нейротизм	5,438	5,000	1,000	10,000	2,364
Открытость новому	6,496	7,000	1,000	10,000	1,875
Факторы мотивации					
Мотивация достижения	5,027	5,090	1,000	10,000	2,073
Мотивация власти	4,947	4,480	0,550	9,190	2,153
Мотивация присоединения	4,893	4,980	0,550	10,000	1,992
Мотивированность (общий уровень)	4,735	5,000	1,000	10,000	2,055

(Данные были приведены к стэнам.)

Соответствие распределения переменных нормальному закону оценивалось с использованием W-критерия Шапиро — Уилка, анализа эксцесса и асимметрии, а также путем оценки частотных гистограмм. По результатам анализа распределение большинства переменных оказалось приближено к нормальному закону.

Для оценки совместной изменчивости переменных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена (табл. 3). Пороговый уровень статистической значимости принят для $p < 0,05$.

Таблица 3

Оценка распределения результатов опросников

Переменная	W-тест P-value	Асимметрия (стандартная ошибка)	Экссесс (стандартная ошибка)	Распределение
Опросник командных ролей (Белбин)				
Мотиватор	W = 0,971 p < 0,001	0,542 (0,107)	0,36 (0,214)	Приближено к нормальному
Координатор	W = 0,976 p < 0,001	0,508 (0,107)	0,277 (0,214)	Приближено к нормальному
Генератор идей	W = 0,86 p < 0,001	1,206 (0,107)	1,412 (0,214)	Отличное от нормального
Аналитик	W = 0,971 p < 0,001	0,483 (0,107)	0,3 (0,214)	Приближено к нормальному
Исполнитель	W = 0,991 p = 0,003	0,185 (0,107)	0,115 (0,214)	Приближено к нормальному
Гармонизатор	W = 0,955 p < 0,001	0,808 (0,107)	0,686 (0,214)	Отличное от нормального
Искатель ресурсов	W = 0,975 p < 0,001	0,48 (0,107)	0,296 (0,214)	Приближено к нормальному
Завершитель	W = 0,958 p < 0,001	0,603 (0,107)	-0,135 (0,214)	Приближено к нормальному
Опросник «большой пятерки» личностных черт				
Экстраверсия	W = 0,99 p = 0,002	-0,235 (0,107)	-0,195 (0,214)	Отличное от нормального
Доброжела- тельность	W = 0,976 p < 0,001	-0,424 (0,107)	-0,283 (0,214)	Отличное от нормального
Сознатель- ность	W = 0,958 p < 0,001	-0,651 (0,107)	0,017 (0,214)	Отличное от нормального
Нейротизм	W = 0,981 p < 0,001	0,346 (0,107)	-0,473 (0,214)	Приближено к нормальному
Открытость новому	W = 0,988 p < 0,001	-0,339 (0,107)	0,307 (0,214)	Отличное от нормального
Опросник структуры мотиваций				
Достижения	W = 0,975 P < 0,001	0,003 (0,107)	-0,655 (0,214)	Отличное от нормального
Власти	W = 0,958 p < 0,001	0,006 (0,107)	-0,783 (0,214)	Приближено к нормальному
Присоедине- ния	W = 0,98 p < 0,001	0,359 (0,107)	0,113 (0,214)	Приближено к нормальному
Мотивирован- ность	W = 0,993 p = 0,016	0,033 (0,107)	-0,431 (0,214)	Приближено к нормальному

Для оценки совместной изменчивости переменных проводился корреляционный анализ с расчетом коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Выбор коэффициента обусловлен отличным от нормального закона распределением некоторых переменных. Таким образом, использование непараметрического коэффициента для всех переменных, в том числе с нормальным распределением, позволяет сопоставлять результаты корреляционного анализа между различными парами переменных.

Установлены следующие статистически значимые корреляционные связи между результатами опросника командных ролей и опросника «большой пятерки» (табл. 4, выделены красным цветом).

Таблица 4

**Результаты корреляционного анализа результатов
опросника командных ролей
и опросника «большой пятерки» личностных черт**

Переменная	Экстра- версия	Доброжела- тельность	Сознатель- ность	Нейротизм	Открытость новому
Мотиватор	$r = 0,2$ $p < 0,001$	$r = -0,18$ $p < 0,001$	$r = 0,02$ $p = 0,705$	$r = -0,06$ $p = 0,169$	$r = 0,15$ $p < 0,001$
Координатор	$r = 0,11$ $p = 0,015$	$r = 0,11$ $p = 0,01$	$r = 0,05$ $p = 0,251$	$r = -0,2$ $p < 0,001$	$r = 0,18$ $p < 0,001$
Генератор идей	$r = -0,01$ $p = 0,818$	$r = -0,14$ $p = 0,001$	$r = -0,29$ $p < 0,001$	$r = 0,08$ $p = 0,069$	$r = 0,19$ $p < 0,001$
Аналитик	$r = -0,03$ $p = 0,511$	$r = -0,14$ $p = 0,002$	$r = 0,04$ $p = 0,421$	$r = -0,05$ $p = 0,265$	$r = -0,02$ $p = 0,681$
Исполнитель	$r = 0,03$ $p = 0,558$	$r = 0,12$ $p = 0,006$	$r = 0,09$ $p = 0,032$	$r = -0,07$ $p = 0,11$	$r = 0,05$ $p = 0,217$
Гармонизатор	$r = -0,11$ $p = 0,017$	$r = 0,18$ $p < 0,001$	$r = -0,12$ $p = 0,007$	$r = 0,14$ $p = 0,002$	$r = -0,24$ $p < 0,001$
Искатель ресурсов	$r = 0,17$ $p < 0,001$	$r = -0,02$ $p = 0,715$	$r = -0,09$ $p = 0,038$	$r = -0,01$ $p = 0,85$	$r = 0,06$ $p = 0,158$
Завершитель	$r = -0,23$ $p < 0,001$	$r = 0,02$ $p = 0,642$	$r = 0,2$ $p < 0,001$	$r = 0,08$ $p = 0,067$	$r = -0,2$ $p < 0,001$

Установлены следующие статистически значимые корреляционные связи между результатами опросника командных ролей и опросника структуры мотивации (табл. 5, выделены красным цветом):

Для оценки зависимости ролей от личностно-мотивационных характеристик, проведена многофакторная линейная регрессия с пошаговым отбором. Степень зависимости ролей от характеристик представлена в виде коэффициента регрессии со стандартной ошибкой ($B \pm SE$; SE — standard

error). Также степень зависимости представлена в виде частичного коэффициента эта-квадрат, отражающего долю дисперсии зависимой переменной, объясненной предиктором. Для оценки мультиколлинеарности представлен коэффициент инфляции дисперсии (VIF – Variance Inflation Factor) и коэффициент толерантности (обратный от VIF). Во всех случаях значение коэффициента инфляции меньше 4 (и коэффициента толерантности больше 0,25), что говорит об отсутствии мультиколлинеарности. Степень зависимости роли от совокупного влияния личностно-мотивационных характеристик, включенных в итоговую регрессионную модель, представлена в виде скорректированного коэффициента детерминации. Пороговый уровень статистической значимости принят для $p < 0,05$.

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа результатов опросника командных ролей и опросника структуры мотивации

Переменная	Достижения	Власти	Присоединения	Мотивированность
Мотиватор	$r = 0,08$ $p = 0,083$	$r = 0,32$ $p < 0,001$	$r = 0,04$ $p = 0,417$	$r = 0,17$ $p < 0,001$
Координатор	$r = 0,01$ $p = 0,842$	$r = 0,18$ $p < 0,001$	$r = 0,08$ $p = 0,08$	$r = 0,11$ $p = 0,009$
Генератор идей	$r = -0,03$ $p = 0,458$	$r = -0,08$ $p = 0,072$	$r = -0,04$ $p = 0,371$	$r = -0,07$ $p = 0,136$
Аналитик	$r = 0,12$ $p = 0,006$	$r = 0,09$ $p = 0,049$	$r = -0,13$ $p = 0,003$	$r = 0,02$ $p = 0,592$
Исполнитель	$r = 0,12$ $p = 0,005$	$r = 0,12$ $p = 0,008$	$r = 0,08$ $p = 0,062$	$r = 0,15$ $p < 0,001$
Гармонизатор	$r = -0,2$ $p < 0,001$	$r = -0,35$ $p < 0,001$	$r = 0$ $p = 0,971$	$r = -0,23$ $p < 0,001$
Искатель ресурсов	$r = -0,08$ $p = 0,067$	$r = 0,02$ $p = 0,592$	$r = 0,08$ $p = 0,057$	$r = 0,01$ $p = 0,787$
Завершитель	$r = 0$ $p = 0,974$	$r = -0,16$ $p < 0,001$	$r = -0,08$ $p = 0,082$	$r = -0,1$ $p = 0,017$

Роль **Мотиватор** зависит от личностно-мотивационных характеристик суммарно на 14,8 %. Данная роль характеризуется более высокой экстраверсией и более низкой доброжелательностью, а также значительной мотивацией власти. В большей степени роль Мотиватор обусловлена положительным влиянием мотивации власти (на 7,41 %), несколько меньше — отрицательным влиянием доброжелательности (на 3,71 %) и меньше всего зависит от положительного влияния экстраверсии (на 1,97 %).

Роль **Координатор** зависит от личностно-мотивационных характеристик суммарно на 6 %. Данная роль характеризуется низким нейротизмом и умеренной мотивацией власти. В большей степени роль Координатора обусловлена отрицательным влиянием нейротизма (на 3,5 %), несколько меньше — положительной мотивацией власти (на 1,75 %).

Роль **Генератор идей** зависит от личностно-мотивационных характеристик суммарно на 16,4 %. Данная роль характеризуется умеренно низкими показателями доброжелательности, заметно низкими показателями сознательности, средними показателями открытости новому и очень низкой мотивацией власти. В большей степени роль Генератора идей обусловлена положительным влиянием открытости новому и отрицательным влиянием сознательности (на 7,86 % и 7,79 % соответственно), несколько меньше — отрицательным влиянием мотивации власти (на 2,58 %) и меньше всего — отрицательным влиянием доброжелательности (на 1,4 %).

Роль **Аналитик** зависит от личностно-мотивационных характеристик суммарно на 5,7 %. Данная роль характеризуется средним уровнем доброжелательности и нейротизма, низкими показателями присоединения и умеренно высокими показателями общей мотивированности. В большей степени роль Аналитика обусловлена отрицательным влиянием присоединения (на 3,48 %), несколько меньше — положительным влиянием общей мотивированности и отрицательным влиянием доброжелательности (на 2,34 % и 2,19 % соответственно) и меньше всего — незначительным отрицательным влиянием нейротизма (на 0,83 %).

Роль **Исполнитель** зависит от личностно-мотивационных характеристик суммарно на 2,9 %. Данная роль характеризуется умеренно высокими показателями доброжелательности и мотивированности. В целом роль Исполнителя незначительно связана с положительным влиянием доброжелательности и мотивированности (на 1,28 % и 1,49 % соответственно).

Роль **Гармонизатор** зависит от личностно-мотивационных характеристик суммарно на 22 %. Данная роль характеризуется умеренно высокой доброжелательностью, средними показателями нейротизма и присоединения, умеренно низкими показателями сознательности и открытости новому и очень низкими показателями мотивации власти. В большей степени роль Гармонизатора обусловлена выраженным отрицательным влиянием мотивации власти (на 5,55 %) и выраженным положительным влиянием доброжелательности (6,88 %), несколько меньше — отрицательным влиянием открытости новому (на 4,24 %), положительным влиянием нейротизма (на 2,14 %) и присоединения (на 1,15 %), меньше всего роль Гармонизатора зависит от слабого отрицательного влияния сознательности (на 0,86 %).

Роль **Искатель ресурсов** зависит от личностно-мотивационных характеристик суммарно на 5,3 %. Данная роль характеризуется несколько более высокими показателями экстраверсии и присоединения и несколько менее высокими показателями сознательности и мотивированности. В большей степени роль Искателя ресурсов обусловлена положительным влиянием экстраверсии (на 4,08 %) и значительно меньше — слабовыраженным отрицательным влиянием сознательности (на 1,41 %) и мотивированности (на 1,01 %), а также слабовыраженным положительным влиянием присоединения (на 0,99 %).

Роль **Завершитель** зависит от личностно-мотивационных характеристик суммарно на 13,9 %. Данная роль характеризуется несколько более высокими показателями нейротизма, умеренно высокими показателями сознательности и умеренно низкими показателями экстраверсии и мотивации власти. В большей степени роль Завершителя обусловлена выраженным положительным влиянием сознательности (на 9,2 %), несколько меньше — выраженным отрицательным влиянием экстраверсии (на 4,96 %), еще меньше — умеренным положительным влиянием нейротизма (на 2,02 %) и меньше всего — слабым отрицательным влиянием мотивации власти (на 1,11 %) (табл. 6).

Таблица 6

**Сводная таблица зависимостей командных ролей
от личностно-мотивационных характеристик**

Роль	Фактор	$B \pm SE$	Эта- квадрат	VIF	Tolerance	P-value
Мотиватор	Экстраверсия	$0,14 \pm 0,04$	1,97 %	1,12	0,89	0,001
	Доброжелательность	$-0,19 \pm 0,04$	3,71 %	1,01	0,99	<0,001
	Мотивация власти	$0,81 \pm 0,13$	7,41 %	1,12	0,89	<0,001
Координатор	Нейротизм	$-0,14 \pm 0,03$	3,5 %	1,04	0,96	<0,001
	Мотивация власти	$0,35 \pm 0,11$	1,75 %	1,04	0,96	0,003
Генератор идей	Доброжелательность	$-0,11 \pm 0,04$	1,4 %	1,16	0,86	0,007
	Сознательность	$-0,25 \pm 0,04$	7,79 %	1,16	0,86	<0,001
	Открытость новому	$0,23 \pm 0,03$	7,86 %	1,23	0,81	<0,001
	Мотивация власти	$-0,41 \pm 0,11$	2,58 %	1,23	0,81	<0,001
Аналитик	Доброжелательность	$-0,15 \pm 0,05$	2,19 %	1,15	0,87	<0,001
	Нейротизм	$-0,08 \pm 0,04$	0,83 %	1,18	0,85	0,039
	Мотивация присоединения	$-0,48 \pm 0,11$	3,48 %	2,22	0,45	<0,001
	Мотивированность	$0,22 \pm 0,06$	2,34 %	2,27	0,44	<0,001

Роль	Фактор	B ± SE	Эта- квадрат	VIF	Tolerance	P-value
Испол- нитель	Доброжелательность	0,12 ± 0,05	1,28 %	1,03	0,97	0,01
	Мотивированность	0,13 ± 0,05	1,49 %	1,03	0,97	0,005
Гармонизатор	Доброжелательность	0,34 ± 0,06	6,88 %	1,28	0,78	<0,001
	Сознательность	-0,11 ± 0,05	0,86 %	1,25	0,8	0,035
	Нейротизм	0,15 ± 0,04	2,14 %	1,3	0,77	<0,001
	Открытость новому	-0,22 ± 0,05	4,24 %	1,27	0,79	<0,001
	Мотивация власти	-0,86 ± 0,16	5,55 %	1,3	0,77	<0,001
	Мотивация присоединения	0,23 ± 0,09	1,15 %	1,15	0,87	0,015
Искатель ресурсов	Экстраверсия	0,17 ± 0,04	4,08 %	1,18	0,85	<0,001
	Сознательность	-0,1 ± 0,04	1,41 %	1,09	0,92	0,007
	Мотивация присоединения	0,21 ± 0,09	0,99 %	2,22	0,45	0,024
	Мотивированность	-0,12 ± 0,05	1,01 %	2,33	0,43	0,022
Завершитель	Экстраверсия	-0,26 ± 0,05	4,96 %	1,19	0,84	<0,001
	Сознательность	0,37 ± 0,05	9,2 %	1,2	0,83	<0,001
	Нейротизм	0,14 ± 0,04	2,02 %	1,2	0,83	0,001
	Мотивация власти	-0,35 ± 0,15	1,11 %	1,15	0,87	0,017

Обсуждение результатов

Полученные нами данные о связанности командных ролей и личностных черт, в целом, сопоставимы с данными других исследователей. При этом была обнаружена очевидная связь между ролями в команде и особенностями в структуре мотивации. Наиболее выражена оказалась связь с мотивацией власти, причем только для ролей «Мотиватор», «Координатор» она была положительной (табл. 7), а для ролей «Генератор идей», «Гармонизатор» и «Завершитель» — носила отрицательный характер. С одной стороны, позитивная связанность мотивации власти с ролями, традиционно относящимися к лидерской позиции, хорошо пересекается с результатами наших исследований и наблюдений особенностей мотивационного профиля отечественных руководителей. С другой — интересно, что для ролей, предполагающих интеллектуальную или социальную направленность, мотивация власти имеет не просто нейтральное, а именно противоположное значение, причем если обратить внимание на

величину коэффициентов регрессии — то наибольшую в получившихся моделях.

Таблица 7

Сводная таблица коэффициентов регрессии

	Мотиватор	Координатор	Генератор идей	Аналитик	Исполнитель	Гармонизатор	Искатель ресурсов	Завершитель
Экстраверсия	0,14						0,17	−0,26
Доброжелательность	−0,19		−0,11	−0,15	0,12	0,34		
Сознательность			−0,25			−0,11	−0,10	0,37
Нейротизм		−0,14		−0,08		0,15		0,14
Открытость новому			0,23			−0,22		
Достижения								
Власти	0,81	0,35	−0,41			−0,86		−0,35
Присоединения				−0,48		0,23	0,21	
Мотивированность				0,22	0,13		−0,12	

Таблица 8

Сводная таблица коэффициентов эта-квадрат (R^2)

	Мотиватор	Координатор	Генератор идей	Аналитик	Исполнитель	Гармонизатор	Искатель ресурсов	Завершитель
Экстраверсия	1,97 %						4,08 %	4,96 %
Доброжелательность	3,71 %		1,4 %	2,19 %	1,28 %	6,88 %		
Сознательность			7,79 %			0,86 %	1,41 %	9,2 %
Нейротизм		3,5 %		0,83 %		2,14 %		2,02 %
Открытость новому			7,86 %			4,24 %		
Достижения								
Власти	7,41 %	1,75 %	2,58 %			5,55 %		1,11 %
Присоединения				3,48 %		1,15 %	0,99 %	
Мотивированность				2,34 %	1,49 %		1,01 %	

Мотивация присоединения, как связанная с социальными взаимодействиями, оказалась предсказуемо включенной в модель роли «Искатель ресурсов» с положительной связанностью, а вот для роли «Аналитик» она оказалась даже с более значимым и отрицательным значением коэффициента регрессии (табл. 8). Возможное объяснение может лежать в характере роли «Аналитик», предполагающей большую степень индивидуализма и отсутствие необходимости в обязательном кооперативном поведении для успешного выполнения роли.

Мотивация достижения не вошла ни в одну из моделей, хотя и показывала слабые корреляции с ролями «Аналитик», «Исполнитель» (положительные) и «Гармонизатор» (отрицательные) (табл. 5).

Полученные нами регрессионные модели в среднем содержат 3–4 предиктора, относящихся к личностно-мотивационным характеристикам (табл. 9). В целом коэффициенты детерминации в полученных моделях имеют невысокое или низкое значение, при этом для ряда ролей они оказались практически в два раза выше, чем для других. Такое значение R^2 для ролей «Гармонизатор» (0,22), «Генератор идей» (0,164), «Мотиватор» (0,148), «Завершитель» (0,139) может говорить о большей связанности с «изначальными», личностными факторами, в отличие от ролей «Координатор» (0,06), «Аналитик» (0,057), «Исполнитель» (0,029) и «Искатель ресурсов» (0,053), для которых, скорее всего, актуальными являются факторы, связанные с обучением и получением соответствующего опыта.

Таблица 9

**Сравнительная характеристика
регрессионных моделей**

Роль	Количество предикторов в модели	Коэффициент детерминации (R^2)	Уровень статистической значимости модели
Мотиватор	3	14,8 %	<0,001
Координатор	3	6 %	<0,001
Генератор идей	4	16,4 %	<0,001
Аналитик	4	5,7 %	<0,001
Исполнитель	2	2,9 %	<0,001
Гармонизатор	6	22 %	<0,001
Искатель ресурсов	4	5,3 %	<0,001
Завершитель	4	13,9 %	<0,001

Выводы

1. Подтверждается участие мотивационных факторов в формировании ролевого поведения.

2. Наибольшей значимостью влияния на формирование ролевого поведения обладает мотивация власти, которая для ряда ролей выступила в качестве положительного предиктора («Мотиватор», «Координатор»), а для других — отрицательного («Генератор идей», «Гармонизатор», «Завершитель»).

3. Мотивация присоединения в полученных моделях также выступала в разных направлениях, как положительно («Гармонизатор», «Искатель ресурсов»), так и отрицательно («Аналитик») связываясь с различными ролями.

4. Для ролей, где вклад мотивационных факторов составляет порядка половины и сопоставим с вкладом личностных черт (роли «Мотиватор», «Аналитик», «Гармонизатор»), мотивационные факторы становятся весьма важными для выбора распределяемых между членами команды ролями.

5. При подборе состава команды рекомендуется прежде всего обратить внимание на носителей ролей с более высокой личностной детерминированностью, а также подготовить командное обучение состава к выполнению ролей, менее связанных с личностными характеристиками.

6. Очевидным ограничением данного исследования является отсутствие учета контекстуальных факторов, таких как особенность решаемых командой задач, функциональный или проектный характер деятельности, характер культуры и климата в команде, стиль лидерства и т. п. Авторы планируют учесть эти факторы в своих дальнейших исследованиях.

Еще одним возможным направлением как для исследований, так и для организационных мер по развитию команд могут стать результаты, говорящие о значимой разнице вклада личностно-мотивационных характеристик в разные формы ролевого поведения. Практическим выходом может оказаться дифференцированный подход к поиску/найму и обучению/развитию членов команд, заключающийся в фокусировке усилий по найму носителей ролей с более высокой личностной детерминированностью, а обучения — для ролей, менее связанных с личностными характеристиками.

As the prevalence of team management approaches increases, so does the demand for understanding the factors that affect team performance. One of the key performance factors is the team composition, its personal-psychological and behavioral characteristics. Most often, the so-called team role behavior, team roles, are associated with team performance. On the other hand, role behavior in a team is a projection of personality traits, experience, competencies, and motivation into the context of teamwork. Thus, the purpose of the study is

to establish the nature and structure of the links between personality traits and motivation characteristics with emerging team roles. The analysis of the research results demonstrates the existence of links between different variants of team roles, personality traits and features of motivational profiles and allows identifying a number of roles that have a more pronounced connection with personal and motivational characteristics.

Keywords: team, team management, team composition, team roles, personality traits, motivation structure.

Список литературы

1. Авдеева А. П. Регуляторный подход к распределению ролей в команде инноваторов / А. П. Авдеева // Кадровый потенциал инновационного развития : матер. междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 5 июня 2020 г.) / МГТУ им. Н. Э. Баумана (Нац. исслед. ун-т). — Москва : [МГТУ им. Н. Э. Баумана (Нац. исслед. ун-т)], 2020. — С. 10–13.

Avdeeva A. P. Regulatortnyi podkhod k raspredeleniyu rolei v komande innovatorov / A. P. Avdeeva // Kadrovyi potentsial innovatsionnogo razvitiya : mater. mezhhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 5 iyunya 2020 g.) / MGTU im. N. E. Baumana (Nats. issled. un-t). — Moskva : [MGTU im. N. E. Baumana (Nats. issled. un-t)], 2020. — С. 10–13.

2. Белбин Р. М. Команды менеджеров / Р. М. Белбин. — Москва : Манн, Иванов и Фарбер, 2009. — 238 с.

Belbin R. M. Komandy menedzherov / R. M. Belbin. — Moskva : Mann, Ivanov i Farber, 2009. — 238 s.

3. Гудиев А. В. ИмPLICITная координация и работа команды / А. В. Гудиев // Психологические исследования. — 2024. — Т. 17, № 93. — С. 6.

Gudiev A. V. Implitsitnaya koordinatsiya i rabota komandy / A. V. Gudiev // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2024. — T. 17, № 93. — S. 6.

4. Долгов М. В. Модель «5F» — Геометрия команды, создающая энергию. Краткое руководство к действию для лидеров / М. В. Долгов. — Москва : [б. и.], 2019. — 192 с.

Dolgov M. V. Model' «5F» — Geometriya komandy, sozdayushchaya energiyu. Kratkoe rukovodstvo k deistviyu dlya liderov / M. V. Dolgov. — Moskva : [b. i.], 2019. — 192 s.

5. Долгов М. В. Особенности управленческих команд на государственной гражданской службе / М. В. Долгов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. — 2018. — Т. 5, № 4. — 365 с.

Dolgov M. V. Osobennosti upravlencheskikh komand na gosudarstvennoi grazhdanskoi sluzhbe / M. V. Dolgov // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. — 2018. — T. 5, № 4. — 365 s.

6. Ермолаева М. В. Групповые компетенции проектной команды / М. В. Ермолаева, Ж. М. Кокуева // Мир психологии. — 2021. — № 4 (107). — С. 147–158. — DOI: 10.51944/2073-8528_2021_4_147

Ermolaeva M. V. Gruppovye kompetentsii proektnoi komandy / M. V. Ermolaeva, Zh. M. Kokueva // Mir psikhologii. — 2021. — № 4 (107). — S. 147–158. — DOI: 10.51944/2073-8528_2021_4_147

7. Ермолаева М. В. К проблеме формирования проектных команд / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, Ж. М. Кокуева // Матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием памяти акад. РАО А. В. Петровского (15–16 окт. 2019 г.). — Москва : [б. и.], 2019. — С. 351–354.

Ermolaeva M. V. K probleme formirovaniya proektnykh komand / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, Zh. M. Kokueva // Mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhhdunar. uchastiem pamyati akad. RAO A. V. Petrovskogo (15–16 okt. 2019 g.). — Moskva : [b. i.], 2019. — S. 351–354.

8. *Ермолаева М. В.* Принципы командообразования в проектной деятельности / М. В. Ермолаева, Ж. М. Кокуева, А. В. Погодина // Организационная психология и психология труда. — 2020. — Т. 5, № 3. — С. 103–119.

Ermolaeva M. V. Printsipy komandoobrazovaniya v proektnoi deyatel'nosti / M. V. Ermolaeva, Zh. M. Kokueva, A. V. Pogodina // Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda. — 2020. — Т. 5, № 3. — С. 103–119.

9. *Жуков Ю. М.* Технологии командообразования / Ю. М. Жуков, А. В. Журавлев. — Москва : Аспект Пресс, 2008. — 320 с.

Zhukov Yu. M. Tekhnologii komandoobrazovaniya / Yu. M. Zhukov, A. V. Zhuravlev. — Moskva : Aspekt Press, 2008. — 320 s.

10. Изучение соотношения типов инновационного поведения и ролей в проектной команде / М. В. Ермолаева [и др.] // Актуальные проблемы психологического знания. — 2020. — № 1–2. — С. 34–45.

Izuchenie sootnosheniya tipov innovatsionnogo povedeniya i roli v proektnoi komande / M. V. Ermolaeva [i dr.] // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2020. — № 1–2. — С. 34–45.

11. Исследование инновационного потенциала проектной команды / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, А. П. Авдеева, Ж. М. Кокуева // Мир психологии : науч.-метод. журн. — 2022. — № 2. — С. 55–70. — ISSN 2073-852.

Issledovanie innovatsionnogo potentsiala proektnoi komandy / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, A. P. Avdeeva, Zh. M. Kokueva // Mir psikhologii : nauch.-metod. zhurn. — 2022. — № 2. — С. 55–70. — ISSN 2073-852.

12. *Михеев В. А.* Команда как социальная страта в политике, государственном управлении современной России: формирование, проблема соответствия / В. А. Михеев // Власть : журнал]. — 2019. — № 2. — С. 101–106.

Mikheev V. A. Komanda kak sotsial'naya strata v politike, gosudarstvennom upravlenii sovremennoi Rossii: formirovanie, problema sootvetstviya / V. A. Mikheev // Vlast' : [zhurnal]. — 2019. — № 2. — С. 101–106.

13. *Сафонова Д. А.* Формирование команды проекта / Д. А. Сафонова, А. И. Степанова, В. А. Третьякова // Кадровый потенциал инновационного развития : матер. междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 5 июня 2020 г.) / М-во науки и высш. образования РФ, ФГБОУ ВО МГТУ им. Н. Э. Баумана. — Москва : [б. и.], 2020. — С. 169–174.

Safonova D. A. Formirovanie komandy proekta / D. A. Safonova, A. I. Stepanova, V. A. Tret'yakova // Kadrovyy potentsial innovatsionnogo razvitiya : mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 5 iyunya 2020 g.) / M-vo nauki i vyssh. obrazovaniya RF, FGBOU VO MGTU im. N. E. Baumana. — Moskva : [b. i.], 2020. — С. 169–174.

14. *Селюк А. В.* Управление проектной командой / А. В. Селюк, С. С. Денисова. — Тюмень : Изд-во ТГУ, 2013. — 215 с.

Selyuk A. V. Upravlenie proektnoi komandoi / A. V. Selyuk, S. S. Denisova. — Tyumen' : Izd-vo TGU, 2013. — 215 s.

15. *Яценко В. В.* Профиль компетенций команды инновационных проектов в концепции контроллинга / В. В. Яценко // Вестн. Южн.-Рос. гос. техн. ун-та (Новочеркас. политехн. ин-та). Серия: Социально-экономические науки. — 2018. — № 2. — С. 41–48.

Yatsenko V. V. Profil' kompetentsii komandy innovatsionnykh proektov v kontseptsii kontrollinga / V. V. Yatsenko // Vestn. Yuzhn.-Ros. gos. tekhn. un-ta (Novocherkas. politekhn. in-ta). Seriya: Sotsial'no-ekonomicheskie nauki. — 2018. — № 2. — С. 41–48.

16. *Яценко В. В.* Эффективное управление командой и организация коммуникаций проекта / В. В. Яценко // Дискуссия. — 2017. — № 6. — С. 64–68.

Yatsenko V. V. Effektivnoe upravlenie komandoi i organizatsiya kommunikatsii proekta / V. V. Yatsenko // Diskussiya. — 2017. — № 6. — С. 64–68.

17. *Bales R. F.* Interaction process analysis; a method for the study of small groups / R. F. Bales. — Cambridge, Mass. : Addison-Wesley Press, 1950.
18. *Benne K. D.* Functional roles of group members / K. D. Benne, P. Sheats // *The Journal of Social Issues*. — 1948. — Vol. 4, No. 2. — P. 42–47.
19. *Chuanhao F.* The Drivers of Employees' Active Innovative Behaviour in Chinese High-Tech Enterprises / F. Chuanhao // *Sustainability*. — 2021. — Vol. 13.
20. *Fisher S. G.* A validation study of Belbin's team roles / S. G. Fisher, T. A. Hunter, W. D. K. MacRosson // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. — 2001. — Vol. 10, No. 2. — P. 121–144.
21. *Herlina M.* The 5th European International Conference on Industrial Engineering and Operations Management / M. Herlina, R. Hadipoespito, J. Harlianto // *Empowering Innovative Team Among Knowledge Workers: McClelland's Needs Theory with Rasch Model Analysis*. — Rome : [s. n.], 2022. — P. 653–661.
22. *Manning T.* A revised model of team roles and some / T. Manning, R. Parker, G. Pogson // *Industrial and commercial training*. — 2006. — Vol. 38, No. 6. — P. 287–296.
23. *Mathieu J. E.* Team effectiveness 1997–2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future / J. E. Mathieu // *Journal of Management*. — 2008. — Vol. 34. — P. 410–476.
24. *Mathieu J. E.* Team Role Experience and Orientation: A Measure and Tests of Construct Validity : [journal]. — [S. l.] : Group & Organization Management, 2015. — Vol. 40, No. 1. — P. 6–34.
25. *Mumford T. V.* Situational judgment in work teams: A team role typology / T. V. Mumford, M. A. Campion, F. P. Morgeson // *Situational judgment tests: Theory, measurement, and application* / J. A. Weekley, R. E. Ployhart. — Mahwah, NJ : Erlbaum, 2006.
26. *Royle M. T.* Theory of Needs, Feeling Individually / M. T. Royle, A. T. Hall // *International Journal of Management and Marketing Research*. — 2012. — Vol. 5, No. 1. — P. 21–42.
27. *Salas E.* On teams, teamwork, and team performance: Discoveries and developments / E. Salas, N. J. Cooke, M. A. Rosen // *Human Factors*. — 2008. — Vol. 50, No. 3. — P. 540–547.
28. *Shchebetenko S.* Measurement invariance and sex and age differences of the Big Five Inventory-2: Evidence from the Russian version / S. Shchebetenko, A. Y. Kalugin, A. M. Mishkevich // *Assessment*. — 2020. — No. 27. — P. 472–486.
29. *Stewart G. L.* An exploration of member roles as a multilevel linking mechanism for individual traits and team outcomes / G. L. Stewart, I. S. Fulmer, M. R. Barrick // *Personnel Psychology*. — 2005. — Vol. 58. — P. 343–365.
30. *Teams in organizations: From i-p-o models to imoi models* / D. R. Ilgen [et al.] // *Annual Review of Psychology*. — 2005.
31. *Team roles: Their relationships to character strengths and job satisfaction* / W. Ruch [et al.] // *The Journal of Positive Psychology*. — 2018. — Vol. 13, No. 2. — P. 190–199.

Е. В. Литягина

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева». ORCID: 0000-0001-6521-5094

Ю. Н. Вербова

магистр психологии

Характеристики мотивационной сферы у людей с симптомами посттравматического стрессового расстройства

E. V. Lityagina

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Developmental Psychology of the Samara National Research University. ORCID: 0000-0001-6521-5094

Yu. N. Verbovaia

Master of Psychology

Characteristics of the Motivational Sphere in People with Symptoms of Post-traumatic Stress Disorder

В статье приводятся данные исследования особенностей мотивационной сферы у людей с симптомами посттравматического стрессового расстройства, полученные с помощью модифицированного структурированного клинического диагностического интервью, опросника «Шкала оценки влияния травматического события» и тематического апперцептивного теста Хекхаузена для исследования мотивации. У респондентов с симптомами посттравматического стрессового расстройства преобладает мотивация избегания неудач, важными оказываются добросовестность, честность, справедливость и ориентация на помощь другим людям, отмечается сдержанность эмоций с преобладанием негативного эмоционального фона.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, мотивация, мотивационная сфера, личность, достижение цели, избегание неудач, психическая травма, травматическое событие.

Актуальность. Мир современного человека — это пространство повышенного стресса, тревоги, неопределенности и динамичности, он насыщен событиями, вовлекающими людей в необходимость адаптироваться к экстремальным и критическим жизненным ситуациям, выходящим за пределы обычного человеческого опыта и угрожающим физической целостности субъекта или других людей. Согласно данным эпидемиологических исследований, около 60 % людей в разные периоды своей жизни сталкиваются с травматическими событиями, которые потенци-

ально могут быть причиной развития посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) [5]. Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР, «вьетнамский синдром», «афганский синдром» и т. п.) — тяжелое психическое состояние, которое возникает в результате единичной или повторяющихся психотравмирующих ситуаций, как, например, участие в военных действиях, тяжелая физическая травма, сексуальное насилие либо угроза смерти [3]. Несмотря на то что ПТСР изначально считалось синдромом только военных, исследование данного расстройства перетекло и в гражданский формат.

Актуальность исследования характера ПТСР с тех пор начала возрастать и на данный момент является острой проблемой современной науки и имеет огромный интерес для психологии. Кроме имеющихся во всем мире военных конфликтов, пандемия COVID-19 также повлияла на рост ПТСР. В соответствии со статистикой, основанной на мировом исследовании психического здоровья, 70 % населения в странах по всему миру сообщило о воздействии травматического события в диапазоне от 29 % в Румынии до 83 % в Перу. Расстройство еще называют «пожизненное заключение» из-за его связи с повышенным риском хронических заболеваний, ускоренного старения и повышенной смертности среди детей [19]. При посттравматическом стрессовом расстройстве человек чаще всего пережил более одного травматического события, воздействия которых переходят в сложную симптоматику.

Цель данного исследования — изучение особенностей мотивационной сферы у людей с ПТСР — конкретизировалась в следующих задачах: провести обзор результатов современных исследований, посвященных анализу особенностей людей с ПТСР; более детально рассмотреть особенности мотивационной и эмоциональной сферы людей с ПТСР.

Обзор представлений и данных современных исследований о посттравматическом стрессовом расстройстве. В разное время посттравматическое стрессовое расстройство рассматривалось отечественными и зарубежными авторами: И. Г. Малкина-Пых, Н. В. Тарабина, Е. С. Калмыкова, Н. Л. Бундало, М. А. Падун, А. Ш. Тхостов, Ю. П. Зинченко, Е. С. Молчанова, Б. Ван Дер Колк, А. Бадден. Исследовали также и различные группы людей с ПТСР: о военных писали И. В. Бухтияров, Д. В. Глухов, А. Дж. Хан, Э. Л. Райдер, Ш. Магуэн, Б. Э. Коэн, М. Я. Тадевосян и др., о жертвах физического и сексуального насилия — К. В. Тушкова, А. Челикель, З. Берман и Ф. Тиль и другие; ПТСР после стихийных бедствий является доминирующим предметом исследования у Цз. Го, Х. Эка Кахьяни, Дж. Хен, Х. Ким, Ю. Ан и других; группы людей с ПТСР других категорий исследовали Дж. Д. Флори, Р. Иегуда, М. Хэберт, А. Жан-Торн и Л. Фортин и другие.

В самом понятии «посттравматическое стрессовое расстройство» заложена сильная реакция человека на некоторое травматическое событие. Травматическим событием для человека становится событие, в котором он остро реагировал на стресс, в результате чего возникли биологические и психологические проявления. Р. К. Кесслер и его коллеги в исследовании, проведенном с участием 34676 респондентов, установили влияние травм на психическое здоровье в течение всей жизни человека. Показано, что травмы, связанные с межличностным насилием, достоверно предсказывали ПТСР после последующих случайных травм. В исследовании также проводили оценку настроения, тревожности, деструктивного поведения и расстройств, связанных с употреблением психоактивных веществ, в течение всей жизни до случайных травм. Результаты исследования показали, что только предшествующие тревожные расстройства достоверно предсказывали ПТСР в многомерной модели и что эти расстройства существенно взаимодействовали с травмами (свидетельствование о зверствах, виктимизация физического насилия и изнасилование) [17].

ПТСР можно видеть через проявление специфической симптоматики в поведении, эмоциональном реагировании, особенностях жизненных выборов, принятии решений и прогнозировании событий человеком. Впоследствии у жертвы подрывается чувство безопасности, превалирует чувство страха и повышенная настороженность. Некоторые исследователи отмечают роль стыда в формировании травматического переживания. Если во время лечения ПТСР чувство стыда начало снижаться, то это является показателем снижения симптоматики расстройства [20].

Выделяют следующие группы протекания и реагирования на ПТСР: «вторжение», «избегание», «возбуждение». «Вторжение» связывается с внезапным и острым травмирующим событием, сопровождающимся интенсивным чувством страха. Среди симптомов данной группы — навязчивые мысли, многократное переживание травматического события (например, солдаты, вернувшиеся с поля боя, но всё еще продолжающие воевать у себя в мыслях). Жертва постоянно напряжена и не может расслабиться, так как воспринимает окружающий мир опасным. Тревога также является сопутствующим фактором. Люди с реакцией «избегание» стараются «убежать» от травматического события, избегая мыслей, чувств, событий, а также вещей, связанных с ним. У них снижен интерес к жизни, привычным хобби, работе, часто есть склонность к апатии и эмоциональной отстраненности. Третья группа симптомов («возбуждение») включает в себя гиперреакцию на различные воспоминания о травме, раздражение, агрессию, испуг, волнение, также могут проявляться и панические атаки с навязчивыми мыслями о травме [10; 13].

Цз. Го и ее коллеги провели лонгитюдное исследование, где изучали оценку распространенности симптоматического ПТСР и депрессии среди выживших после Вэньчуаньского землетрясения. Выяснилось, что симптоматическое ПТСР и депрессия сохраняются у многих выживших после землетрясения восемь лет спустя. Объективное воздействие землетрясения связано с симптоматическим ПТСР, в то время как субъективное воздействие связано с длительной депрессией [14]. В исследованиях А. Дж. Хан, Э. Л. Райдер, Ш. Магуэн, Б. Э. Коэн показано, что тяжесть пережитых боевых действий определяет специфичность регулирования эмоций и выбор стратегий избегания у ветеранов [18]. Одним из соматических проявлений ПТСР у военных является осложнение процессов памяти: С. Сорг проводил исследование, которое подтвердило, что симптомы ПТСР являются важным фактором при рассмотрении жалоб на память у ветеранов с черепно-мозговыми травмами в анамнезе [21]. На риск развития ПТСР у военных влияют такие факторы, как цели и задачи операции, особенности локации военного действия, уровень боевой и психологической подготовки. Параллельно военные подвержены не только развитию ПТСР, но и психологическим травмам, связанным с ранениями, а также подвержены повреждениям нервной системы [8].

Большая группа исследований посвящена жизненным событиям, не связанным с боевыми действиями, но ведущим к развитию ПТСР. Так, Х. Эка Кахьяни обнаружил риски развития ПТСР у людей, переживших стихийные бедствия. Вероятность ПТСР у выживших после оползня в округе Пурворехо (Индонезия) составила 27 %. Уровень ПТСР значительно различался в зависимости от пола, возраста, рода занятий, тяжести бедствия, присутствия пострадавших членов семьи и истории эвакуации [12]. Дж.-Х. Хен, Х.-Г. Ким и Ю.-Чж. Ан добавили депрессию как возможное последствие у переживших стихийные бедствия (тайфуны, проливные дожди, землетрясения, пожары). Было обнаружено, что тип и время бедствия, угроза жизни и физическая травма оказывают значительное влияние как на ПТСР, так и на депрессию [16].

Среди жизненных ситуаций, связанных с сексуальным насилием, выделяют ситуации ПТСР у женщин после родов. З. Берман и Ф. Тиль рассматривали случаи ПТСР у женщин после родов, где часть из них была подвержена сексуальному насилию. В результате исследования было выявлено, что акушерские осложнения и незапланированное кесарево сечение были более распространены среди женщин с сексуальным насилием в анамнезе. У них также были более высокие показатели вероятности ПТСР и в два раза чаще случались преждевременные роды, чем у женщин без сексуального насилия в анамнезе [11].

Подавляющее состояние жертвы насилия — депрессия, подавленность, эмоциональная отстраненность, фрустрация. Можно выделить основные черты, присущие жертвам насилия: заниженную самооценку, пассивность, чувство вины и стыда [1].

М. Хэберт, А. Жан-Торн и Л. Фортин рассматривали ПТСР, которое могло возникнуть вследствие пандемии COVID-19. Результаты показали, что у 26,6 % молодежи наблюдался серьезный психологический стресс и у 20,3 % — вероятные симптомы ПТСР. Количество перенесенных в прошлом травм и невзгод показало зависимость «доза-реакция» с распространенностью психологических расстройств и ПТСР. После учета социально-демографических характеристик и переменных, связанных с COVID-19 (воздействие, страх, подозрение на наличие инфекции), участники с пятью травмами в анамнезе и более представляли двукратный риск серьезного психологического дистресса и вероятного ПТСР. Нарушение регуляции эмоций также было связано с повышенным риском возникновения симптомов, в то время как устойчивость была связана со снижением риска возникновения дистресса [15].

Очевидна широкая распространённость расстройства, причин и условий, его вызывающих, однако исследований, посвященных изучению психологических особенностей, в разы меньше, чем исследований, посвященных симптоматике ПТСР. Имеющиеся немногочисленные исследования мотивационной сферы касаются изучения уровня мотивации, мотивационно-ценностных ориентаций. Н. Л. Бундало и Е. Н. Савицкая в своей статье «Уровень мотивации достижений при ПТСР» выявили зависимость степени тяжести расстройства с мотивацией: в подгруппе легкой степени ПТСР был наивысший процент средней мотивации, а в подгруппах средней и тяжелой степеней мотивация была средней и низкой. Стоит отметить, что высокой уровень мотивации был крайне мал во всех группах [2]. М. А. Падун и А. В. Котельникова также упоминали в своей монографии о низком уровне мотивации и депрессивном состоянии у людей с ПТСР [4].

Методы и методика эмпирического исследования. Основываясь на данных предыдущих исследований, мы предположили, что уровень мотивации достижений у людей с симптомами ПТСР будет снижен и они будут более ориентированы на избегание неудачи. Также мы предположили, что в ответах респондентов с симптомами ПТСР будет меньше позитивных эмоций, чем у респондентов контрольной группы, за счет установленной ранее в исследованиях других авторов связи ПТСР и депрессии.

Для экспериментальной проверки выдвинутых предположений были выбраны следующие методы и методики: структурированное диа-

гностическое интервью; шкала оценки влияния травматического события (ШОВТС); тематический апперцептивный тест Хекхаузена. Выборка исследования составила 40 человек от 19 до 57 лет (14 мужчин и 26 женщин), из них 20 человек с симптомами ПТСР легкой и средней степеней тяжести расстройства. Наиболее частыми психологическими травмами у респондентов были травмы при военных действиях, различные виды насилия: психологическое, домашнее, сексуальное.

Для распределения группы на экспериментальную и контрольную предварительно проводилось структурированное диагностическое интервью, основанное на методике СКИД — структурированное клиническое диагностическое интервью (SCID — Structured Clinical Interview for DSM), в котором были доработаны некоторые вопросы в соответствии с задачами исследования [7]. Методика не предполагает постановки клинического диагноза, но позволяет выявить наличие или отсутствие симптомов и провести более глубокий анализ мотивационной сферы. Положительный результат структурированного интервью определял респондента в группу лиц с выраженными симптомами посттравматического расстройства, и далее они проходили опросник оценки влияния травматического события (шкалу оценки влияния травматического события (ШОВТС)) [9]. Для определения степени мотивации к достижению целей использовался тематический апперцептивный тест Хекхаузена [6]. Респонденты контрольной группы проходили структурированное интервью (на основании его результатов определялось отсутствие симптомов ПТСР) и тематический апперцептивный тест Хекхаузена (рис. 1).

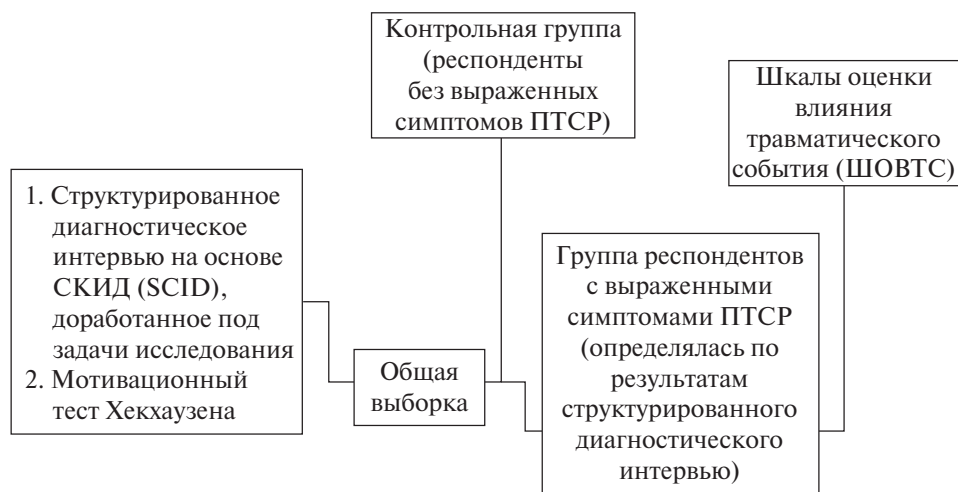


Рис. 1. Методика проведения исследования

Результаты тестирования по ШОВТС показали, что у мужчин доминирует реакция «вторжение» (среднее значение 30), симптомами которой являются ночные кошмары и навязчивые мысли. На втором месте по частоте встречаемости реакции стоит «возбудимость» (среднее значение 21), которая проявляется через агрессию и раздражительность. Данные по шкале «избегание» были минимальные у респондентов-мужчин (среднее значение 9,6). Среди женщин с ПТСР, напротив, доминирующей оказалась шкала «избегание» (среднее значение 27), они старались избежать мыслей, событий, связанных с травмой. Женщинам сложнее было принять факт произошедшего с ними события. Им также было сложно адаптироваться к новым реалиям, где они сталкивались со своими чувствами. Шкалы «вторжение» и «возбудимость» у респондентов-женщин с ПТСР показали сходные результаты ниже среднего значения (средние значения 21 и 16 соответственно) (рис. 2).

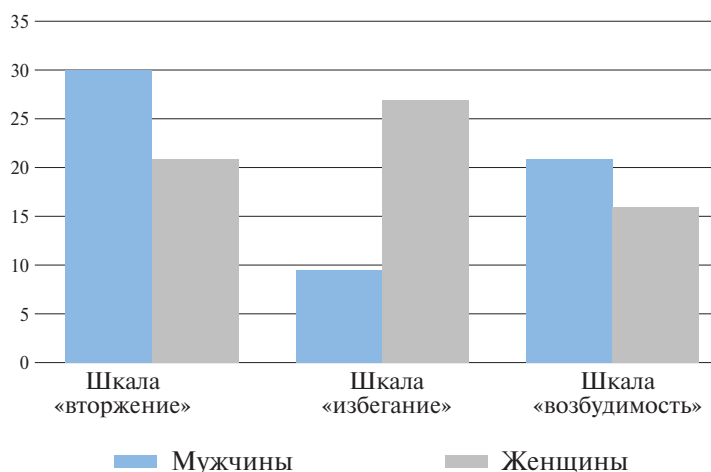


Рис. 2. Средние значения по шкалам ШОВТС среди респондентов с выраженными симптомами ПТСР

По результатам тематического апперцептивного теста Хекхаузена выявлена пониженная мотивация достижения успеха у большинства людей из группы ПТСР. Респонденты более ориентированы на избегание неудач, чем на достижение успеха. Среди респондентов 60 % было с низкой мотивацией достижений и средним показателем избегания неудач, 20 % — средняя мотивация и средний показатель избегания неудач и 20 % — с высокой мотивацией достижения успеха и низким уровнем избегания неудач. Среди респондентов контрольной группы были выявлены люди с высокой мотивацией достижений и низким уровнем избегания неудач — 10 %, со средней мотивацией и средним уровнем избегания

неудач — 60 %, и группа с заниженной мотивацией и повышенным уровнем избегания неудач — 30 %.

Корреляционный анализ данных по шкале оценки травматического события и тематического апперцептивного теста показал наличие связи между ПТСР и уровнем мотивации ($r = 0,450$). Качественный анализ мотивационного теста мотивов деятельности респондентов позволил выделить следующие особенности.

1. Респонденты с симптомами ПТСР при анализе картинок делали акцент на деятельности, которая заключалась в помощи кому-то. Таким образом, одной из важных ценностей у людей с ПТСР является помощь другим в каком-либо деле, что позволяет им чувствовать себя ценными и важными, помогает справиться с чувством бесполезности и беспомощности, которое сопутствует депрессивным эпизодам. Мотивация включения в деятельность для респондентов с симптомами ПТСР заключалась в желании избежать наказания, помощи другому человеку, желании научить кого-либо.

2. Эмоциональный фон в ответах респондентов с симптомами ПТСР был нейтральным либо негативным, в отличие от ответов респондентов контрольной группы. У мужчин с симптомами ПТСР в ответах практически отсутствовали упоминания эмоций, за исключением эмоции страха. Ответы среди женщин были более эмоционально наполненные и выражали раздражение, тревогу, страх, чувство вины и стыда. Среди ответов женщин прослеживался акцент на взаимоотношениях с противоположным полом (большинство отмечали, что у людей на рисунках имеются существенные проблемы в семье или с противоположным полом). И в контрольной, и в экспериментальной группах ответы женщин были более подробными и имели более яркие и красочные описания по сравнению с ответами мужчин.

3. В группе респондентов с симптомами ПТСР выявлены такие ценностные ориентиры, как честность, справедливость, добросовестность. Ответы респондентов были направлены на выполнение работы, за которую потом будет не стыдно. Для них важно сделать всё «на совесть», иначе могут быть последствия, например, в виде выговоров и увольнений. В контрольной группе эти ценности так ярко не выделялись в ответах респондентов.

Выводы

1. В результате проведенного анализа результатов современных российских и зарубежных исследований можно говорить о том, что пережитые травмы, связанные с межличностным насилием разного рода, а также предшествующие тревожные расстройства создают условия для

развития ПТСР после последующих случайных травм. При общей симптоматике, свойственной многим нарушениям психической организации, ПТСР имеет специфические поведенческие, эмоциональные и когнитивные проявления. Протекание посттравматического стрессового расстройства проявляется в реакциях «вторжения», «избегания», «возбуждения». В зависимости от реагирования на травмирующую ситуацию у человека могут проявляться интенсивное чувство страха, панических атак, стыда, навязчивые мысли, постоянное напряжение с невозможностью расслабиться, высокая тревога, возможен сниженный интерес к жизни, вплоть до апатии и депрессии. Последствия ПТСР проявляются длительное время, особенно без своевременного и профессионального психологического сопровождения.

2. Обобщая результаты проведенного эмпирического исследования, можно говорить о существовании прямой взаимосвязи ПТСР с уровнем мотивации. Респонденты с симптомами ПТСР более ориентированы на избегание неудач, в отличие от респондентов контрольной группы без выраженных симптомов ПТСР. Доминирующей мотивацией включения в деятельность у людей с симптомами ПТСР являлась помощь другим людям, среди ценностей отмечается добросовестность, честность, справедливость. Среди женщин с симптомами ПТСР акцент смещен на партнерские отношения, взаимоотношения с противоположным полом. Для респондентов с симптомами ПТСР характерны проявление негативных эмоций или минимальная выраженность эмоций. Наиболее частой эмоцией является страх.

Таким образом, выдвинутые предположения нашли подтверждение: уровень мотивации к деятельности у людей с симптомами ПТСР снижен, деятельность более ориентирована на избегание неудачи, чем на достижение успеха, на помощь в осуществлении деятельности других людей, чем на реализацию своих собственных целей. Чем сильнее тяжесть симптомов расстройства, тем сильнее проявляется реакция избегания. В эмоциональном фоне у людей с симптомами ПТСР меньше позитивных эмоций, чем у респондентов контрольной группы, что подтверждает данные ранее проведенных исследований о связи ПТСР и депрессии.

The article presents data from a study of the characteristics of the motivational sphere in people with symptoms of post-traumatic stress disorder, obtained using a modified structured clinical diagnostic interview, the Impact of Event Scale questionnaire and the Heckhausen Thematic Apperception Test to study motivation. Among respondents with symptoms of post-traumatic stress disorder, the motivation of avoiding failures predominates; conscientiousness, honesty, justice and an orientation towards helping other people are important; restraint of emotions is noted with a predominance of a negative emotional background.

Keywords: post-traumatic stress disorder, motivation, motivational sphere, personality, goal achievement, avoiding failures, mental trauma, traumatic event.

Список литературы

1. Баркова В. Л. Особенности посттравматического расстройства и его проявления / В. Л. Баркова, Ю. В. Сорокопуд, Н. Н. Уварова // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 76-1. — С. 348–351.

Barkova V. L. Osobennosti posttravmaticheskogo rasstroistva i ego proyavleniya / V. L. Barkova, Yu. V. Sorokopud, N. N. Uvarova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2022. — № 76-1. — С. 348–351.

2. Бундало Н. Л. Вопросы психиатрии, психосоматической медицины, наркологии и психотерапии в охране здоровья: материалы межрегиональной конференции / Н. Л. Бундало, Е. Н. Савицкая // Академический журнал Западной Сибири. — 2008. — № 3. — С. 10.

Bundalo N. L. Voprosy psikiatrii, psikhosomaticheskoi meditsiny, narkologii i psikhoterapii v okhrane zdorov'ya: materialy mezhregional'noi konferentsii / N. L. Bundalo, E. N. Savitskaya // Akademicheskii zhurnal Zapadnoi Sibiri. — 2008. — № 3. — С. 10.

3. Немов Р. С. Расстройство стрессовое посттравматическое / Р. С. Немов // Психологический словарь. — Москва : ВЛАДОС, 2007. — С. 359–360.

Nemov R. S. Rasstroistvo stressovoe posttravmaticheskoe / R. S. Nemov // Psikhologicheskii slovar'. — Moskva : VLADOS, 2007. — С. 359–360.

4. Падун М. А. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика / М. А. Падун, А. В. Котельникова. — Москва : Институт психологии РАН, 2012. — 206 с.

Padun M. A. Psikhicheskaya travma i kartina mira: Teoriya, empiriya, praktika / M. A. Padun, A. V. Kotel'nikova. — Moskva : Institut psikhologii RAN, 2012. — 206 s.

5. Профилактика развития посттравматического стрессового расстройства у пострадавших в результате чрезвычайных ситуаций / Т. А. Караваева, А. В. Васильева, Ю. С. Шойгу [и др.] // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. — 2023. — № 2 (119). — С. 86–95.

Profilaktika razvitiya posttravmaticheskogo stressovogo rasstroistva u postradavshikh v rezul'tate chrezvychainykh situatsii / T. A. Karavaeva, A. V. Vasil'eva, Yu. S. Shoigu [i dr.] // Sibirskii vestnik psikiatrii i narkologii. — 2023. — № 2 (119). — С. 86–95.

6. Собчик Л. Н. Мотивационный тест Хекхаузена. Практическое руководство / Л. Н. Собчик. — Санкт-Петербург : Речь, 2002. — 16 с.

Sobchik L. N. Motivatsionnyi test Khekkhauzena. Prakticheskoe rukovodstvo / L. N. Sobchik. — Sankt-Peterburg : Rech', 2002. — 16 s.

7. Структурированное клиническое диагностическое интервью (СКИД) = Structured Clinical Interview for DSM (SCID), Davidson, Smith, Kudler [Электронный ресурс]. — URL: <https://sudact.ru/law/klinicheskie-rekomendatsii-posttravmaticheskoe-stressovoe-rasstroistvo-utv-minzdravom/prilozhenie-g1-gn/prilozhenie-g3> (дата обращения: 30.04.2024).

Strukturirovannoe klinicheskoe diagnosticheskoe interv'yu (SKID) = Structured Clinical Interview for DSM (SCID), Davidson, Smith, Kudler [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://sudact.ru/law/klinicheskie-rekomendatsii-posttravmaticheskoe-stressovoe-rasstroistvo-utv-minzdravom/prilozhenie-g1-gn/prilozhenie-g3> (data obrashcheniya: 30.04.2024).

8. Сыропятов О. Г. О концепции «боевых психических расстройств» / О. Г. Сыропятов, Н. А. Дзеружинская // Социальная и клиническая психиатрия. — 2020. — Т. 30, № 3. — С. 68–72.

Syropyatov O. G. O kontseptsii «boevykh psikhicheskikh rasstroistv» / O. G. Syropyatov, N. A. Dzeruzhinskaya // Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya. — 2020. — T. 30, № 3. — С. 68–72.

9. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 272 с.

Tarabrina N. V. Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stressa / N. V. Tarabrina. — Sankt-Peterburg : Piter, 2001. — 272 s.

10. *Цейликман В. Э.* Психологические, нейробиологические и нейроэндокринологические особенности синдрома посттравматических стрессовых расстройств / В. Э. Цейликман, О. Б. Цейликман, И. В. Фекличева // Психология. Психофизиология. — Москва, 2018. — Т. 11, № 4. — С. 73–86.

Tseilikman V. E. Psikhologicheskie, neirobiologicheskie i neuroendokrinologicheskie osobennosti sindroma posttravmaticheskikh stressovykh rasstroystv / V. E. Tseilikman, O. B. Tseilikman, I. V. Feklicheva // Psikhologiya. Psikhofiziologiya. — Moskva, 2018. — T. 11, № 4. — S. 73–86.

11. *Berman Z.* Association of sexual assault history with traumatic childbirth and subsequent PTSD / Z. Berman et al. // Archives of Women's Mental Health. — 2021. — No. 24 (229). — P. 767–771.

12. *Cahyani H. E.* Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) Among Landslide Survivors: a Descriptive Study / H. E. Cahyani, S. Warsini, C. M. Raymondalexas // Psychiatry Nursing Journal. — 2023. — No. 5 (1). — P. 28–36.

13. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / American Psychiatric Association. — Arlington : American Psychiatric Publishing, 2013.

14. *Guo J.* Post-traumatic stress disorder and depression among adult survivors 8 years after the 2008 Wenchuan earthquake in China / J. Guo et al. // Journal of Affective Disorders. — 2016. — No. 210. — P. 27–34.

15. *Hébert M.* History of trauma and COVID-19-related psychological distress and PTSD / M. Hébert, A. Jean-Thorn, L. Fortin // Psychiatry Research Communications. — 2022. — No. 2 (4). — P. 1–6.

16. *Hyun J.* The Effect of Disaster Type and Characteristics of Damage on PTSD and Depression / J. Hyun, H. Kim, Y. J. Ahn // Crisisonomy. — 2022. — No. 18 (4). — P. 23–34.

17. *Kessler R. C.* The associations of earlier trauma exposures and history of mental disorders with PTSD after subsequent traumas / R. C. Kessler [et al.] // Molecular Psychiatry. — 2018. — No. 23 (9). — P. 1892–1899.

18. *Khan A. J.* Emotion regulation and combat severity differentiates PTSD diagnostic status among veterans / A. J. Khan [et al.] // Psychological Trauma Theory Research Practice and Policy. — 2023. — No. 15 (2). — P. 271–278.

19. *Koenen K. C.* Posttraumatic stress disorder in the World Mental Health Surveys / K. C. Koenen [et al.] // Psychological Medicine. — 2017. — No. 47 (13). — P. 1–15.

20. *Lepak J. M.* Does change in trauma-related shame predict change in PTSD symptomatology? [Electronic resource] / J. M. Lepak [et al.] // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. — 2023. — No. 1 (2). — P. 38–70. — URL: https://www.researchgate.net/publication/370002295_Does_change_in_trauma-related_shame_predict_change_in PTSD_symptomatology (date of the application: 26.05.2024).

21. *Sorg S.* Research Letter: PTSD Symptom Severity and Multiple Traumatic Brain Injuries Are Associated with Elevated Memory Complaints in Veterans with Histories of Mild TBI / S. Sorg [et al.] // The Journal of head trauma rehabilitation. — 2021. — No. 36 (6). — P. 418–423.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2024_3_144

EDN: JRPDSU

Е. В. Анасова

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0000-0002-3902-0768

Специфика учебной мотивации в классах с углубленным изучением математики

Е. V. Apasova

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Special Pedagogy of the Moscow Psychological-social University. ORCID: 0000-0002-3902-0768

Academic Motivation in Classes with Advanced Study of Mathematics

В статье обсуждается вопрос о становлении учебной мотивации в классах с углубленным изучением математики, в сравнении с общеобразовательными классами. В исследовании использовались опросник «Цели учебных достижений» М. Г. Никитской, И. Л. Углановой и методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой. Выборку составили 90 учащихся 7-х классов. Показано, что основные мотивационные тенденции сходны при обучении подростков как в общеобразовательных, так и в математических классах. У подростков-«математиков» меньше выражены негативные переживания по поводу возможных неудач, кроме того они меньше ориентированы на конечный результат при выполнении учебных заданий.

Ключевые слова: учебная мотивация, цели в обучении, подростки, математические классы, общеобразовательные классы.

Один из важных и сложных вопросов, рассматриваемых в педагогической психологии, — вопрос о становлении и развитии учебной мотива-

ции. Как пишет Д. Б. Богоявленская, «Мотивация, смысл деятельности (зачем она) должны сопровождать весь процесс обучения... Поскольку личностная зрелость, понимание собственных интересов и мотивов не входит в задачи школы, учебная мотивация с возрастом снижается» [1, с. 177–178]. В то же время в современном ФГОС ставится задача — в числе личностных образовательных результатов добиться высокого уровня мотивации к обучению.

В эмпирических исследованиях, проводимых в течение многих десятилетий, показано формирование различных учебных мотивов в начале младшего школьного возраста, некоторое снижение учебной мотивации в третьем классе и более значительное снижение на протяжении подросткового возраста [16]. Подростковый возраст, т. е. время обучения в средних классах, утрачивает предыдущую социальную ситуацию развития — ситуацию обучения — и учебную деятельность как ведущую. Поэтому закономерным представляется изучение тех проблем подростков, которые связаны с их общением (со сверстниками и взрослыми), аддиктивным поведением и такими современными условиями жизни, как проведение времени в виртуальной реальности, ситуации скулуштинга и т. д. Но школьное обучение остается важной частью жизни подростка, и изучение мотивации — актуальной областью исследований в педагогической психологии.

Исследований, посвященных этой проблематике, в последние десятилетия не так уж много, но описан ряд особенностей учебной мотивации, свойственных современным подросткам.

Выявлено снижение уровня учебной мотивации в подростковом возрасте, проявляющееся не только как возрастная закономерность, но и как феномен, характерный для условий школьного обучения, созданных в конце 1990-х годов. Результаты проведенного сравнительного исследования (показатели 1999 года и 2020 года — с интервалом в 20 лет) свидетельствуют о понижении уровня внутренней и различных видов внешней мотивации. Сохранилась выраженность только одного из наиболее значимых видов учебной мотивации — получения высоких отметок [5]. При этом ориентация на отметку в средних классах оказывается менее выраженной, чем ориентация на знания [10].

Установлены связи познавательных мотивов, мотивов саморазвития и достижения с уровнем осмысленности жизни подростков. При повышении осмысленности жизни усиливаются внутренняя мотивация и мотивация достижения успеха [7]. Мотивация и успешность учебной деятельности связаны также с доминированием внутренних просоциальных стремлений — с самовыражением, взаимоотношениями с другими людьми (в отличие от преобладающей субъективной

значимости внешности, известности, влиятельности) [4]. Развитию учебной мотивации и настойчивости в учебной деятельности способствует самоуважение подростков, основывающееся на тех успехах, которые достигнуты благодаря собственным усилиям и старанию [6]. Школьной вовлеченности как активному включению подростков в учебную деятельность и школьную жизнь способствует повышение уровня осознанной саморегуляции [8].

Исследование целей учебных достижений, базирующееся на теории Э. Эллиота [20; 21], показало, что ориентация на учебную задачу связана со стремлением решать трудные задачи, развивать свои способности и сопряжена с положительными эмоциями [18; 19; 25]. Ориентация на себя связана со стремлением превосходить других, добиваться уважения родителей, а также проявляется при низком уровне учебной мотивации (амотивации). Многие показатели учебной мотивации снижаются при усилении ориентации на взаимодействие [12].

Определена роль временной перспективы и временной компетентности (способности соотносить свою активность в настоящем, формируемые в данный момент цели и намерения с будущим) в развитии учебной мотивации и достигаемой успешности обучения [2]. Психологическое будущее во временной перспективе в старшем подростковом возрасте отражает, в частности, дальние цели, связанные с профессиональным самоопределением. В настоящее время ориентация в 9-м классе на получение среднего профессионального образования часто наблюдается у тех школьников, для которых характерны амотивация и отчуждение от учебы [15].

Учебная мотивация наряду с обучаемостью (общей способностью к усвоению знаний) и креативностью (творческими способностями) считается внутренним фактором, обеспечивающим результативность обучения [13; 24]. К внешним факторам относят специфику взаимодействия учителя с классом (эмоциональная поддержка учащихся, позитивные ожидания по отношению к ним и их успеваемости) [17], организацию проектной деятельности, повышающей внутреннюю мотивацию и углубляющей знания в определенной сфере [3], использование информационно-коммуникационных технологий, способствующих усилению учебной мотивации [14; 22; 23; 26] и др.

Метод

Выборка. В исследовании приняли участие учащиеся 7-х классов средней общеобразовательной школы города Москвы (с углубленным изучением математики — 45 человек, из общеобразовательных классов — 45 человек).

Методика. Использовались следующие методики:

- Никитская М. Г., Угланова И. Л. Опросник «Цели учебных достижений» [11];
- Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации [9].

Опросник М. Г. Никитской и И. Л. Углановой является русскоязычной версией американской методики, основанной на теории Э. Эллиота. В методике рассматриваются две мотивационные тенденции: достижения успеха и избегания неудачи, в трех ситуациях. Первая ситуация — выполнение задания, в которой ученик нацелен на то, чтобы хорошо справиться с заданием, или не допустить ошибку. Во второй ситуации, связанной с личным достижением или избеганием, ученик стремится к развитию своих способностей и приобретению знаний и умений либо переживает по поводу худших результатов по сравнению с достигнутыми ранее. Третья ситуация предполагает сравнение себя с другими и ориентирует ученика или на достижение учебных результатов, превосходящих результаты одноклассников, или на возможность проявить себя в учебе не хуже, чем они. Методика Т. Д. Дубовицкой направлена на определение уровня мотивации (интереса) при изучении конкретного учебного предмета. Высокие баллы, получаемые учеником при работе с этим опросником, свидетельствуют о внутренней мотивации низкого, среднего или высокого уровня. С помощью методики Т. Д. Дубовицкой мы «замеряли» уровень мотивации (интереса) по отношению к математике.

Сравнение полученных показателей в двух группах учащихся 7-х классов проводилось с помощью критерия U Манна — Уитни.

Результаты и обсуждение

Данные, полученные при проведении исследования в классах с углубленным изучением математики и в общеобразовательных классах, представлены в таблице 1.

Наибольшие различия в мотивационных показателях наблюдаются в ситуации выполнения задания, в которой ученик ориентируется на то, чтобы хорошо справиться с заданием, или не допустить ошибку. По целям достижения успеха и избегания неудачи между двумя группами учащихся получены статистически значимые различия на уровне 0,05. Более выраженная мотивация достижения успеха и избегания неудачи выявлена в общеобразовательных классах. В ситуации, приобретающей субъективно-личный характер, мотивация избегания неудачи тоже оказывается более выраженной (на уровне тенденции) в общеобразовательных классах (рис. 1). В ситуации сравнения себя с другими мотивация в обеих группах сходна.

Таблица 1

**Мотивационные показатели учащихся из математических
и общеобразовательных классов**

Шкала	Среднее значение (мат.)	Среднее значение (общ.)	Стандартное отклонение	Критерий Манна – Уитни (p)
Цели, направленные на достижение при выполнении задания	14,82	16,31	2,72	0,040
Цели, направленные на избегание при выполнении задания	12,71	14,59	3,13	0,012
Цели, направленные на личное достижение	13,86	14,77	3,2	0,109
Цели, направленные на личное избегание	14,32	15,32	2,58	0,063
Цели, направленные на достижение в сравнении с другими	12,39	12,38	3,75	0,429
Цели, направленные на избегание в сравнении с другими	13,68	14,71	3,29	0,654
Мотивация изучения математики	14,54	12,87	4,34	0,172

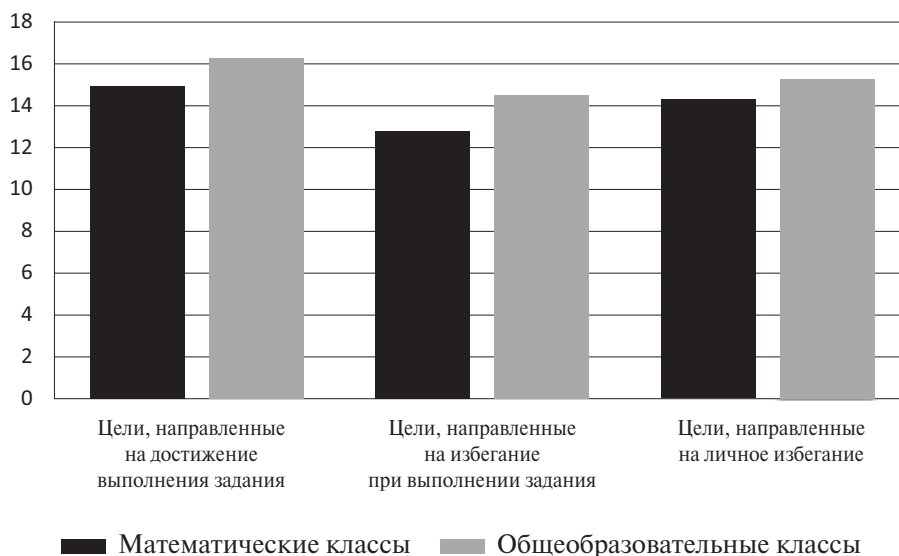


Рис. 1. Значимые различия в мотивационных показателях учащихся из математических и общеобразовательных классов

Результаты, полученные при использовании методики Т. Д. Дубовицкой, показывают близкие уровни интереса к математике. Статистически значимых различий между двумя группами учащихся не установлено.

Как видно из приведенных данных, многие мотивационные показатели учащихся из классов с углубленным изучением математики приближены к показателям их сверстников из общеобразовательных классов. В частности, интерес к математике в математических классах не выше, чем в общеобразовательных классах. Этот неожиданный результат можно объяснить тем, что распределение по классам с углубленным изучением различных предметов в 5–7-х классах осуществляется обычно в соответствии с предпочтениями родителей, а не самих учеников. Поступление подростков в математический класс можно было бы связать с их престижной мотивацией (учиться в этом классе более престижно, чем в общеобразовательном), но это не соответствует полученным нами показателям. Данный вопрос, являющийся сложным и принципиально важным с точки зрения школьного обучения и распределения учащихся по классам, требует дополнительного изучения.

Интерес представляет также сходство мотивационных показателей в двух группах, касающихся ситуации сравнения себя с одноклассниками. Из этого следует, что в математическом классе не в большей мере, чем в общеобразовательном классе, представлена конкуренция учащихся по учебным результатам.

Более выраженная мотивация избегания неудачи, проявляющаяся в разных ситуациях в общеобразовательных классах, связана с переживаниями по поводу возможных ошибок и снижения «планки», достигнутой раньше, т. е. с отрицательными эмоциями. Вероятно, такого рода переживания и негативные эмоции в большей мере свойственны подросткам из общеобразовательных классов. В математических классах с более трудной учебной программой страх ошибки оказывается менее значимым. Можно предположить также, что в общеобразовательных классах учителя в большей степени ориентируют учеников на получение высоких отметок и, соответственно, на успешное выполнение заданий. Поэтому в математических классах цели хорошо справиться с учебным заданием ставятся несколько реже. Углубленное изучение математики может также сильнее направлять подростков на процесс, по сравнению с результатом.

Выводы

1. При формировании профильных классов в средней школе, когда подростки не вполне осознали свои способности и склонности, в общеобразовательных классах и классах с углубленным изучением математи-

ки проявляются общие тенденции в развитии учебной мотивации. В том числе — стремление учащихся к саморазвитию, к достижению успеха и избеганию неудачи в сравнении с одноклассниками.

2. Ученики из классов с углубленным изучением математики в меньшей степени, чем их сверстники из общеобразовательных классов, проявляют стремление к достижению успеха и избеганию неудачи при выполнении учебных заданий и меньше переживают по поводу возможного ухудшения своих личных результатов.

The article discusses the issue of formation of learning motivation in classes with advanced study of mathematics in comparison with general education classes. In the study were used the questionnaire “Goals of Educational Achievement” by M. G. Nikitskaya, I. L. Ugla-nova and the method of diagnostics of the direction of educational motivation by T. D. Dubo-vitskaya. The sample consisted of 90 students of 7th grades. It is shown that the main motivational tendencies are similar by adolescents studying in both general education and mathematics classes. Adolescents-“mathematicians” have less negative feelings about possible failures, in addition, they are less focused on the final result when performing learning tasks.

Keywords: educational motivation, educational goals, adolescents, mathematics classes, general education classes.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. О доминирующих факторах процесса образования / Д. Б. Богоявленская // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2024. — Т. 17, № 2. — С. 172–180.

Bogoyavlenskaya D. B. O dominiruyushchikh faktorakh protsessa obrazovaniya / D. B. Bogoyavlenskaya // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2024. — Т. 17, № 2. — S. 172–180.

2. Бухарина А. Ю. Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации [Электронный ресурс] / А. Ю. Бухарина, Н. Н. Толстых // Современная зарубежная психология. — 2019. — Т. 8, № 2. — С. 36–48. — DOI: 10.17759/jmfp.2019080204

Bukharina A. Yu. Vremennaya perspektiva i vremennaya kompetentnost' kak faktory uchebnoi motivatsii [Elektronnyi resurs] / A. Yu. Bukharina, N. N. Tolstykh // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2019. — Т. 8, № 2. — S. 36–48. — DOI: 10.17759/jmfp.2019080204

3. Влияние проектной деятельности на повышение учебной мотивации на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе / Е. А. Линева, Е. Г. Котова, Е. Б. Савельева, А. В. Леонтьева // Перспективы науки и образования. — 2019. — № 5 (41). — С. 189–202.

Vliyanie proektnoi deyatel'nosti na povыshenie uchebnoi motivatsii na urokakh angliiskogo yazyka v srednei obshcheobrazovatel'noi shkole / E. A. Lineva, E. G. Kotova, E. B. Savel'eva, A. V. Leont'eva // Perspektivy nauki i obrazovaniya. — 2019. — № 5 (41). — S. 189–202.

4. Гордеева Т. О. Диагностика жизненных целей: Краткая версия опросника «Индекс стремлений» [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева, В. Егоров, О. А. Сычев // Психологический журнал. — 2023. — Т. 44, № 4. — С. 49–62. — DOI: 10.31857/S020595920027085-9

Gordeeva T. O. Diagnostika zhiznennykh tselei: Kratkaya versiya oprosnika «Indeks stremlenii» [Elektronnyi resurs] / T. O. Gordeeva, V. Egorov, O. A. Sychev // Psikhologicheskii zhurnal. — 2023. — Т. 44, № 4. — С. 49–62. — DOI: 10.31857/S020595920027085-9

5. Гордеева Т. О. Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 г. / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, А. В. Сухановская // Культурно-историческая психология. — 2022. — Т. 18, № 3. — С. 104–112. — DOI: 10.17759/chp.2022180313

Gordeeva T. O. Dinamika uchebnoi motivatsii i orientatsii na otsenki u rossiiskikh podrostkov v period s 1999 po 2020 g. / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, A. V. Sukhanovskaya // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2022. — T. 18, № 3. — S. 104–112. — DOI: 10.17759/chp.2022180313

6. Гордеева Т. О. Способ поддержания самоуважения как предиктор удовлетворенности жизнью, учебной мотивации и настойчивости подростков / Т. О. Гордеева, М. В. Лункина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2017. — Т. 14, № 4. — С. 413–426.

Gordeeva T. O. Spособ podderzhaniya samouvazheniya kak prediktor udovletvorennosti zhizn'yu, uchebnoi motivatsii i nastoichivosti podrostkov / T. O. Gordeeva, M. V. Lunkina // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. — 2017. — T. 14, № 4. — S. 413–426.

7. Дикая Л. А. Смысложизненные ориентации, коммуникативные и мотивационные характеристики обучающихся центров по работе с одаренными детьми / Л. А. Дикая, В. С. Рыжова // Российский психологический журнал. — 2024. — Т. 21, № 1. — С. 127–150. — DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.1.7>

Dikaya L. A. Smyslozhiznennye orientatsii, kommunikativnye i motivatsionnye kharakteristiki obuchayushchikhsya tsentrov po rabote s odarennyimi det'mi / L. A. Dikaya, V. S. Ryzhova // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. — 2024. — T. 21, № 1. — S. 127–150. — DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.1.7>

8. Динамика школьной вовлеченности и ее взаимосвязь с развитием осознанной саморегуляции у подростков / Т. Г. Фомина, А. М. Потанина, И. Н. Бондаренко, В. И. Моросанова // Экспериментальная психология. — 2022. — Т. 15, № 4. — С. 167–180. — DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150411>

Dinamika shkol'noi вовlechenosti i ee vzaimosvyaz' s razvitiem osoznannoi samoregulyatsii u podrostkov / T. G. Fomina, A. M. Potanina, I. N. Bondarenko, V. I. Morosanova // Eksperimental'naya psikhologiya. — 2022. — T. 15, № 4. — S. 167–180. — DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150411>

9. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. — 2002. — Т. 7, № 2. — С. 42–45.

Dubovitskaya T. D. Metodika diagnostiki napravlenosti uchebnoi motivatsii / T. D. Dubovitskaya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2002. — T. 7, № 2. — S. 42–45.

10. Кулагина И. Ю. Становление мотивации в средних классах гимназии для одаренных детей / И. Ю. Кулагина // Психология обучения. — 2015. — № 11. — С. 32–42.

Kulagina I. Yu. Stanovlenie motivatsii v srednikh klassakh gimnazii dlya odarennykh detei / I. Yu. Kulagina // Psikhologiya obucheniya. — 2015. — № 11. — S. 32–42.

11. Никитская М. Г. Русскоязычная версия опросника целей учебных достижений: разработка, валидизация и исследование функциональных возможностей / М. Г. Никитская, И. Л. Углонова // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 5. — С. 67–84. — DOI: 10.17759/pse.2021260506

Nikitskaya M. G. Russkoyazychnaya versiya oprosnika tselei uchebnykh dostizhenii: razrabotka, validizatsiya i issledovanie funktsional'nykh vozmozhnostei / M. G. Nikitskaya, I. L. Uglanova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2021. — T. 26, № 5. — S. 67–84. — DOI: 10.17759/pse.2021260506

12. Никитская М. Г. Цели учебных достижений и направленность личности в структуре учебной мотивации подростков [Электронный ресурс] / М. Г. Никитская // Психоло-

лого-педагогические исследования. — 2022. — Т. 14, № 2. — С. 19–31. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140202

Nikitskaya M. G. Tseli uchebnykh dostizhenii i napravlennost' lichnosti v strukture uchebnoi motivatsii podrostkov [Elektronnyi resurs] / M. G. Nikitskaya // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2022. — Т. 14, № 2. — С. 19–31. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140202

13. *Печников А. Н.* Обособенностях процессов формирования способностей (специальных компетенций) / А. Н. Печников, А. В. Прензов, А. А. Машошина // Образование и наука. — 2018. — Т. 20, № 1. — С. 9–53.

Pechnikov A. N. Obosobennostyakh protsessov formirovaniya sposobnostei (spetsial'nykh kompetentsii) / A. N. Pechnikov, A. V. Prenzov, A. A. Mashoshina // Obrazovanie i nauka. — 2018. — Т. 20, № 1. — С. 9–53.

14. *Прудникова Т. А.* Зарубежный опыт применения информационно-коммуникационных технологий в целях повышения учебной мотивации [Электронный ресурс] / Т. А. Прудникова, Т. А. Посакалова // Современная зарубежная психология. — 2019. — Т. 8, № 2. — С. 67–82. — DOI: 10.17759/jmfp.2019080207

Prudnikova T. A. Zarubezhnyi opyt primeneniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii v tselyakh povysheniya uchebnoi motivatsii [Elektronnyi resurs] / T. A. Prudnikova, T. A. Posakalova // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2019. — Т. 8, № 2. — С. 67–82. — DOI: 10.17759/jmfp.2019080207

15. Учебная мотивация и отчуждение от учения как предикторы выбора образовательных траекторий / Н. А. Руднова, Т. О. Гордеева, Д. С. Корниенко, В. А. Егоров // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 3. — С. 19–32. — DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280302>

Uchebnaya motivatsiyai otchuzhdenie ot ucheniya kak prediktory vybora obrazovatel'nykh traektorii / N. A. Rudnova, T. O. Gordeeva, D. S. Kornienko, V. A. Egorov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2023. — Т. 28, № 3. — С. 19–32. — DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280302>

16. Учебная мотивация: разработка методического инструментария : монография / под ред. Н. Н. Толстых. — Москва : ИНФРА-М, 2024. — 183 с.

Uchebnaya motivatsiya: razrabotka metodicheskogo instrumentariya : monografiya / pod red. N. N. Tolstykh. — Moskva : INFRA-M, 2024. — 183 s.

17. *Фомиченко А. С.* Взаимоотношения в системе «учитель — ученик» как условие успешности учебной деятельности школьников / А. С. Фомиченко // Психологическая наука и образование. — 2017. — Т. 22, № 5. — С. 39–47. — DOI: 10.17759/pse.2017220505

Fomichenko A. S. Vzaimootnosheniya v sisteme «uchitel' — uchenik» kak uslovie uspehnosti uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov / A. S. Fomichenko // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2017. — Т. 22, № 5. — С. 39–47. — DOI: 10.17759/pse.2017220505

18. *Ariani D. W.* How achievement goals affect students' well-being and the relationship model between achievement goals, academic self-efficacy and affect at school / D. W. Ariani // Journal of Applied Research in Higher Education. — 2021. — Vol. 14, No. 1. — P. 111–134. — DOI: 10.1108/JARHE-08-2020-0273

19. *Elliot A. J.* A 3x2 Achievement Goal Model / A. J. Elliot, K. Murayama, R. Pekrun // Journal of Educational Psychology. — 2011. — Vol. 103, No. 3. — P. 632–648. — DOI: 10.1037/a0023952

20. *Elliot A. J.* Handbook of approach and avoidance motivation / A. J. Elliot. — New York : Psychology Press Taylor & Francis Group, 2008. — 682 p.

21. *Elliot A. J.* On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application / A. J. Elliot, K. Murayama // Journal of Educational Psychology. — 2008. — Vol 100, No. 3. — P. 613–628. — DOI: 10.1037/0022-0663.100.3.613

22. *Gülsüm A.* The effects of the gamified flipped classroom environment (GFCE) on students' motivation, learning achievements and perception in a physics course [Electronic resource] / A. Gülsüm // *Quality & Quantity*. — 2018. — Vol. 52, No. 1. — P. 129–145. — URL: <https://link.springer.com/content/10.1007%2Fs11135-017-0597-1> (дата обращения: 20.07.2024).
23. *Law Kris M. Y.* Student enrollment, motivation and learning performance in a blended learning environment: The mediating effects of social, teaching, and cognitive presence / M. Y. Law Kris // *Computers & Education*. — 2019. — Vol. 136. — P. 1–12. — DOI: 10.1016/j.compedu.2019.02.021
24. *Linnenbrink E. A.* Motivation as an enabler for academic success / E. A. Linnenbrink, P. R. Pintrich // *School Psychology Review*. — 2002. — Vol. 31, No. 3. — P. 313–327. — DOI: 10.1080/02796015.2002.12086158
25. *Pedditzi M. L.* Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School / M. L. Pedditzi // *International Journal of School and Cognitive Psychology*. — 2014. — Vol. 1, No. 3. — P. 114. — DOI: 10.4172/2469-9837.1000114
26. The impact of digital pen learning behavior use on learning performance in a mathematics course / Y. S. Su, T. J. Ding, P. H. Wu, C. N. Su // *New technologies for education. Lecture Notes in Computer Science* / T. C. Huang [et al.] (ed.). — [S. I. : Springer, Cham], SETE 2017. — Vol. 10676. — P. 3–8. — DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-71084-6_1

М. В. Ермолаева

доктор психологических наук, профессор кафедры промышленной логистики ФГБОУ ВО МГТУ им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет). ORCID: 0000-0002-1645-5136

Д. В. Лубовский

кандидат психологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0001-7392-4667

А. Е. Комков

аспирант 1-го года обучения ФГБОУ ВО МГТУ им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет). ORCID: 0009-0001-5445-5882

**Личностные образовательные результаты студентов
с инвалидностью различной этиологии**

M. 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

D. V. Lubovsky

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of the “Moscow State University of Psychology & Education”. ORCID: 0000-0001-7392-4667

A. E. Komkov

Postgraduate student of the 1st Year of Study of the “Bauman Moscow State Technical University (National Research University)”. ORCID: 0009-0001-5445-5882

**Personal Educational Outcomes of Students
with Disabilities of Various Etiologies**

В исследовании с участием 114 студентов с инвалидностью, обучающихся в одном из технических вузов г. Москвы, использованы опросник внутренней позиции студента (Д. В. Лубовский), вариант опросника мотивов учения в вузе (М. В. Ермолаева) и авторская анкета профессиональной идентификации (М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский). Выявлены три группы студентов по уровню показателей внутренней позиции. Проанализированы показатели мотивов учения в вузе и идентификации с содержанием и условиями будущей профессиональной деятельности представителей трех групп, показаны направления их психолого-педагогического сопровождения и перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: студенты с инвалидностью, типы восприятия информации, уровни внутренней позиции, мотивы учения в вузе, особенности психолого-педагогического сопровождения.

Актуальность исследований инклюзивного высшего образования обусловлена ростом численности студентов с инвалидностью (по различным данным, от 7 до 12 % ежегодно [15; 19]), а также расширением спектра образовательных практик, адресованных студенческой молодежи с ОВЗ и инвалидностью. Этот процесс обусловлен, прежде всего, тем обстоятельством, что инклюзивное высшее образование выполняет для особых студентов целый ряд функций, имеющих огромное значение. К ним относится реализация конституционного права на равный доступ к образованию с учетом разнообразия образовательных потребностей (п. 27 ст. 2 ФЗ № 273) [25]. Важнейшей функцией высшего образования для студенческой молодежи с ОВЗ и инвалидностью является также реабилитация в высшем образовании и профессионализация, которые правомерно рассматривать, по выражению Л. С. Выготского [5], как «врастание в культуру» профессии. Прикладные исследования, направленные на создание психолого-педагогической характеристики студентов с инвалидностью и ОВЗ, необходимы для нескольких целей, к которым относятся психолого-педагогическое сопровождение для данной группы студентов и проектирование их образования.

Достижение указанных целей упирается в некоторые нерешенные проблемы специальной педагогики и психологии инклюзивного высшего образования, для решения которых необходимы данные современных психолого-педагогических исследований. Данная область образовательных наук находится в начальной стадии разработки, о чем справедливо говорят В. В. Рубцов и Г. Г. Саитгалиева, утверждая, что «...инклюзивные процессы в вузах России остаются во многом *terra incognita*» [20, с. 5]. Так, при проектировании образовательного контента для студентов с инвалидностью остается недостаточно ясным соотношение принципов, обусловленных общими закономерностями нарушенного развития [21], и оснований, связанных со специфическими особенностями познавательной деятельности, характерными для отдельных видов нарушений. Имеется немало исследований адаптации особых студентов в высшем инклюзивном образовании и рекомендаций по организации доступной образовательной среды [3; 9; 16; 17], однако внутриличностные предпосылки адаптации и профессионализации студентов-инвалидов остаются пока недостаточно изученными.

Нуждаются в разработке и принципы поддержки профессионального становления студентов с ОВЗ и инвалидностью. Приоритетом в их психолого-педагогическом сопровождении в высшем инклюзивном образовании выступает формирование личностных предпосылок профессионализации. Среди личностных предпосылок овладения студентами с ОВЗ профессией и, в дальнейшем, вхождения в профессиональное сообщество значимое ме-

сто занимает профессиональная идентичность (ПИ). В контексте высшего образования профессиональная идентичность понимается как осознание своей тождественности с профессиональным сообществом, ощущение своей профессиональной компетентности и самостоятельности в сочетании с переживанием своей профессиональной эффективности [26], как характеристика человека, свидетельствующая о принятии своей профессиональной деятельности как пути самореализации [19]. По отношению к студентам с инвалидностью актуален вопрос о том, выбрали ли они, обучаясь на уровне высшего образования, путь профессионального развития или рассматривают свое будущее как жизнь инвалида с дипломом о высшем образовании. Таким образом, становится очевидной необходимость выделения в структуре формирующейся профессиональной идентичности студента принятия им содержания профессионального труда [7].

В современных условиях молодому специалисту приходится входить в профессиональную среду в условиях так называемой VUCA-среды, которая характеризуется изменчивостью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью. Профессиональная мобильность, транспрофессионализм, по терминологии Э. Ф. Зеера, становятся значительными ценностями в системе современной профессиональной культуры [14; 23; 24]. В то же время для студентов с ОВЗ и инвалидностью в силу трудностей, неизбежных в процессе овладения профессией, правомерно предположение о том, что они тяготеют к большему постоянству профессиональной деятельности, углублению профессиональных компетенций на одном и том же рабочем месте и т. д. Именно устойчивая профессиональная идентичность, формирующаяся в процессе получения высшего образования студентами с инвалидностью, побуждает их к поступательному овладению профессией и предостерегает от отчисления по собственному желанию ввиду трудностей в обучении. Но такой тип идентичности предполагает устойчивое принятие условий профессионального труда.

Для современного высшего инклюзивного образования актуальной является проблема реабилитации студентов с инвалидностью в учебно-профессиональной деятельности [6; 7; 9; 22]. В настоящее время активно обсуждаются проблемы организации информационной образовательной среды, способствующей формированию у студентов в образовательном процессе компенсационных когнитивных стратегий, которые становились бы предпосылками успешной интеграции в образовательную и, далее, в профессиональную среду. Личностные образовательные результаты обучающихся с различной степенью выраженности нейросенсорных нарушений слуха изучены мало, между тем характеристики личности студентов с инвалидностью выступают в условиях инклюзивного высшего образования важнейшими предпосылками профессиональной и

личностной самореализации в обучении и в дальнейшей трудовой деятельности. Организация интегративной информационной и социокультурной образовательной среды для студентов с инвалидностью невозможна без учета данного вида образовательных результатов [1; 2; 10].

В инклюзивном высшем образовании важную роль играет создание специального образовательного контента, который необходим для профессионального становления в образовании студентов с инвалидностью [22], при этом совершенство инклюзивного образования достижимо за счет применения универсального дизайна обучения [4]. Но формулирование принципов универсального дизайна образовательных программ и учебного контента для студентов с инвалидностью не осуществимо без современных данных о личностных предпосылках их профессионального становления. Таким образом, без учета данных о внутренней позиции студентов-инвалидов и о становлении профессиональной идентичности невозможны ни реализация конституционного права инвалидов в высшем образовании, ни реабилитация в высшем образовании, ни тем более профессионализация особых студентов.

Целью исследования является создание психолого-педагогической характеристики студентов-инвалидов с различным уровнем показателей внутренней позиции студента.

Задачи исследования:

- 1) выявить в выборке студентов с инвалидностью подгруппы с высоким, средним и низким уровнями показателей внутренней позиции;
- 2) проследить связь между степенью выраженности слуховых нарушений и уровнями показателей внутренней позиции студентов;
- 3) дать характеристику внутренней позиции и учебной мотивации студентов из выявленных подгрупп для уточнения задач их психолого-педагогического сопровождения в учебном процессе.

Гипотеза исследования: имеется связь между степенью выраженности слуховых нарушений и уровнями показателей внутренней позиции студентов.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 114 студентов, обучающихся в одном из технических вузов Москвы, из них 84 юноши и 30 девушек, 28 студентов первого, 31 — второго, 15 — третьего, 23 — четвертого, 13 — пятого курса бакалавриата, 4 студента магистратуры. Применены опросник внутренней позиции студента [11], методика изучения основных мотивов учебной деятельности [8], авторская анкета по исследованию профессиональной идентичности студентов. Исследование проведено в декабре 2023 г. при помощи гугл-форм.

Опросник внутренней позиции студента [11; 12] состоит из 16 пунктов, представляющих собой парные утверждения, из которых респондент должен выбрать то, с которым он согласен в большей степени. Утверждения относятся к четырем шкалам (мотивационный, эмоционально-смысловой, рефлексивный аспекты внутренней позиции, ассертивность).

Методика изучения основных мотивов учебной деятельности представляет собой модифицированный вариант методики Ю. М. Орлова [16] и дает возможность выявить основные мотивы обучения студентов в вузе:

- обретение узких, сугубо профессиональных знаний;
- мотив творческого достижения и саморазвития;
- широкие познавательные мотивы;
- широкие социальные мотивы;
- каузальные мотивы (получение диплома для получения финансовой независимости, социального статуса и др.).

Авторская анкета исследования профессиональной идентичности направлена на выявление двух ее аспектов: 1) идентификации с содержанием будущей профессиональной деятельности; 2) идентификации с условиями профессиональной деятельности. Для исследования каждого из аспектов профессиональной идентичности в анкете имеются по четыре вопроса. Вопросы об идентификации с содержанием направлены на выявление интереса к работе, возможностям личностного и профессионального роста в ней, возможностям самостоятельно ставить цели и самостоятельно контролировать процесс их достижения; вопросы об идентификации с условиями труда с вариантами ответов представлены в таблицах 5–8. В зависимости от выбранного респондентом варианта ответы на вопросы об идентификации с содержанием профессии оценивались в баллах от 0 до 2; ответы на вопросы об идентификации с условиями труда анализировались только по содержанию. В анализе результатов применены критерий Колмогорова — Смирнова для проверки распределения на нормальность, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA для сравнения средних значений с поправками Бонферрони для множественных сравнений и критерий χ^2 для анализа ответов на вопросы анкеты. Обработка данных проведена в SPSS 26.0.

Данные исследования личностных образовательных результатов

На первом этапе анализа данных была проведена проверка на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова — Смирнова. Результаты проверки распределения данных на нормальность представлены в таблице 1.

Таблица 1

Проверка на нормальность распределения данных

Параметры внутренней позиции	Среднее	Среднеквадр. отклонение	Статистика критерия	Значимость (двухсторон.)
Мотивационный	2,71	1,264	0,289	0,000
Эмоционально-смысловой	2,45	1,564	0,192	0,000
Рефлексивный	2,04	1,497	0,176	0,000
Ассертивность	1,63	1,628	0,189	0,000
Мотивы обучения				
Профессиональные знания	3,83	1,528	0,172	0,000
Творческое саморазвитие	4,96	1,435	0,144	0,000
Широкие познавательные	3,75	1,638	142	0,000
Широкие социальные	3,77	1,844	0,154	0,000
Каузальные	3,43	1,719	0,174	0,000
Идентификация с содержанием	6,06	1,625	0,244	0,000

Мы видим, что по всем шкалам опросников внутренней позиции (далее — ВП) и по вопросам анкеты профессиональной идентичности, направленным на исследование идентификации с содержанием профессионального труда, распределение данных имеет вид нормального. Далее результаты были кластеризованы методом К-средних, при этом основанием для кластеризации были показатели ВП студентов с ОВЗ, поскольку именно внутренняя позиция обучающихся выступает личностной предпосылкой учебной деятельности, а также субъектности во взаимоотношениях с социальным окружением [11; 12; 13]. Соотношение кластеров и преобладающего типа восприятия информации представлено в таблице 2. Кластеры представляют собой группы студентов с разным уровнем сформированности внутренней позиции (ВП).

Таблица 2

Соотношение кластеров и преобладающего типа восприятия информации

Уровни показателей внутренней позиции	Преобладающий тип восприятия информации		
	1	2	3
Средний	18	16	11
Высокий	14	24	20
Низкий	6	1	4

Примечание: Преобладающий тип восприятия информации:

1. С помощью сурдопереводчика.
2. С помощью звукоусиливающей аппаратуры (слуховых аппаратов).
3. Отсутствие ОВЗ по слуху.

Результаты кластерного анализа по данным опросника ВП показали, что самую многочисленную группу составили студенты с высокими показателями по всем параметрам ВП ($n = 56$), напротив, в самую малочисленную группу вошли студенты, характеризуемые низкими показателями по всем параметрам ВП ($n = 11$). Значимая связь преобладающего типа восприятия информации и принадлежности к кластерам не выявлена ($\chi^2 = 7,199$, $p = 0,126$), но нельзя не отметить некоторые явные тенденции. Самую малочисленную группу составили студенты со значительными нарушениями слуха, обучающиеся с сурдопереводом, испытывающие существенные трудности в обучении и находящиеся в состоянии постоянного неуспеха ($n = 6$), студенты с инвалидностью других нозологий ($n = 4$) и только один студент со средней степенью нарушения слуха, обучающийся с использованием слуховых аппаратов. В кластере с высокими показателями ВП самой многочисленной группой (24 человека) стали студенты со средней степенью тяжести слуховых нарушений, которые активно компенсируют свои ограничения за счет выработки когнитивных стратегий, способствующих успешному обучению. В свою очередь, в кластере со средним уровнем показателей ВП самой многочисленной группой стали студенты с тяжелыми нарушениями слуха ($n = 18$). Выраженные трудности обучения препятствуют формированию их внутренней позиции будущего инженера.

Средние значения шкал опросника ВП представителей разных кластеров даны в таблице 3.

Сравнение данных студентов из кластеров с высоким и средним уровнями показателей ВП свидетельствует о неоднородности результатов. Так, по показателям эмоционально-смыслового и мотивационного аспектов ВП их различия оказались невелики, в то время как по показателям рефлексивного аспекта ВП и ассертивности эти различия значительно более выражены. Также обращают на себя внимание существенные различия между группами студентов из кластеров с низкими и средними значениями ВП по всем параметрам внутренней позиции. Поскольку распределение результатов имеет вид нормального, для выявления значимости различий применен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Данные показывают, что между тремя группами студентов по всем параметрам ВП существуют значимые различия. Результаты анализа ВП по кластерам в сочетании с анализом наблюдений преподавателей позволяют дать следующие характеристики студентов, входящих в каждую из групп.

Таблица 3

**Средние значения шкал опросника внутренней позиции
представителей разных кластеров**

Параметры внутренней позиции	Уровни ВП	N	Среднее	Стандартное отклонение	F	Асимпт. значимость
Мотивационный	Средний	45	2,44	1,235	32,438	0,000
	Высокий	56	3,30	0,711		
	Низкий	11	0,73	1,272		
Эмоционально- смысловой	Средний	45	2,69	1,221	33,327	0,000
	Высокий	56	2,82	1,208		
	Низкий	11	-0,45	1,508		
Рефлексивный	Средний	45	1,49	0,920	100,064	0,000
	Высокий	56	3,05	0,862		
	Низкий	11	-0,82	0,982		
Ассертивность	Средний	45	0,58	1,196	83,295	0,000
	Высокий	56	2,86	0,796		
	Низкий	11	-0,36	1,362		

1. Первую группу составили студенты с высокими показателями по всем параметрам ВП. У них либо отсутствуют нарушения слуха, либо они могут обучаться с применением слуховых аппаратов, либо нарушения слуха более выраженные, но студенты их последовательно преодолевают, вырабатывая когнитивные механизмы частичной компенсации вторичных нарушений. При этом они мотивированы на получение профессии инженера (о чем свидетельствуют высокие показатели мотивационного аспекта ВП), проявляют личностную заинтересованность в процессе обучения (высокие показатели эмоционально-смыслового аспекта ВП), они тщательно анализируют возможности достижения успеха и причины неудач (высокие показатели рефлексивного аспекта ВП), а также проявляют уверенность в возможности самостоятельного достижения поставленных целей (высокая ассертивность).

2. Во вторую группу вошли студенты со средними показателями по всем параметрам ВП. У многих из них (18 из 45) значительные нарушения слуха, но при этом учеба в вузе для них насыщена личностным смыслом, они отличаются достаточно высокой, но депривированной учебной мотивацией, о чём свидетельствуют достаточно высокие показатели мотивационного и эмоционально-смыслового аспекта ВП в сочетании с довольно низкими показателями рефлексии учебной деятельности и ассертивности. У представителей данной группы имеется риск отчисления из вуза по собственному желанию или перевода в вуз с более низким рейтингом.

3. Третью группу составили студенты с низкими показателями ВП по всем параметрам. Анализ данных опросника ВП и наблюдения преподавателей показывают, что большинство из них характеризуются выраженными нарушениями слуха, низким уровнем компенсации вторичных речевых нарушений, в том числе ограниченным словарным запасом. Кроме них, в эту группу вошли представители других нозологий, но и для них учёба крайне затруднительна в силу выраженности когнитивных дефицитов. Они проявляют низкий уровень мотивированности к учебной деятельности и, следовательно, к овладению профессией инженера в процессе обучения. Для них обучение является скорее источником негативных эмоций в силу постоянного неуспеха, рефлексия учебных трудностей осложнена либо когнитивными дефицитами, либо смысловыми барьерами, характерно также неверие в возможность самостоятельного достижения своих целей (низкие показатели ассертивности).

Выделение кластеров на основе показателей ВП студентов с инвалидностью позволило исследовать другие личностные образовательные результаты, важнейшими из которых являются мотивы обучения в вузе (табл. 4).

Таблица 4

**Сравнение средних значений шкал опросника
мотивов учения в вузе по кластерам
(однофакторный дисперсионный анализ ANOVA)**

Мотивы учения в вузе	Уровни ВП	N	Среднее	Стандартное отклонение	F	Значимость
Профессиональные знания	Средний	45	3,93	1,572	0,463	0,631
	Высокий	56	3,77	1,572		
	Низкий	11	3,45	1,036		
Творческое саморазвитие	Средний	45	4,73	1,321	5,104	0,008
	Высокий	56	5,32	1,403		
	Низкий	11	4,00	1,612		
Широкие познавательные	Средний	45	3,40	1,864	2,884	0,060
	Высокий	56	4,11	1,461		
	Низкий	11	3,27	1,272		
Широкие социальные	Средний	45	3,93	1,924	4,141	0,018
	Высокий	56	3,43	1,582		
	Низкий	11	5,09	2,300		
Каузальные	Средний	45	3,69	1,663	1,806	0,169
	Высокий	56	3,16	1,638		
	Низкий	11	4,00	2,236		

Примечание: «Высокий» — представители кластера с высоким уровнем показателей ВП, «средний» — представители кластера со средним уровнем показателей ВП, «низкий» — представители кластера с низким уровнем показателей ВП.

Значимых различий между представителями кластеров по показателю идентификации с содержанием профессионального труда не выявлено ($F = 1,683$; $p = 0,191$). Данные, представленные в таблице, позволяют заключить, что наиболее существенные различия между всеми тремя группами обнаружены по показателям мотива творческого саморазвития. Именно этот мотив обуславливает интенцию на движение вперёд и приложение усилий для сознательного и последовательного самоизменения. Выраженная тенденция к значимым различиям выявлена между группами с высокими и низкими показателями ВП по шкале широких познавательных мотивов, поскольку у студентов из первого кластера нарушения слуха либо отсутствуют, либо успешно компенсируются, а следовательно, проявление познавательного интереса к окружающему миру в ходе обучения у них не настолько затруднено, как у студентов с низким уровнем сформированности ВП.

Значимые различия между кластерами выявлены также по показателям широких социальных мотивов. При этом самые высокие показатели данного вида мотивов обнаружены у студентов с низким уровнем сформированности ВП. Наблюдения преподавателей и сотрудников показывают, что они рассматривают учебу в вузе, прежде всего, как деятельность, в которой видят возможность реализовать мотивы социального признания. Именно мотивы социального признания, а не обретения профессии инженера являются у них наиболее выраженными среди учебных мотивов, и это свидетельствует о том, что их внутреннюю позицию можно квалифицировать как «ВП инвалида-студента», а не «ВП студента с ОВЗ — будущего инженера».

Было показано, что в исследовании профессиональной идентичности студентов с ОВЗ необходимо выделить и диагностировать два аспекта: принятие содержания профессионального труда и принятие его условий [7]. Однако между группами студентов с высокими и низкими показателями сформированности ВП отсутствуют значимые различия по ответам на вопросы анкеты об идентификации с содержанием профессионального труда. В таблицах 5–8 представлены результаты исследования идентификации студентов-инвалидов с условиями будущей профессиональной деятельности.

Данные, представленные в таблице 5, свидетельствуют об отношении студентов с ОВЗ к такому условию профессиональной деятельности, как оплата труда. Полученные результаты позволяют заключить, что для большинства студентов с высокими показателями сформированности ВП наиболее важным условием является хорошая оплата труда, поскольку эти студенты отчетливо видят себя в профессии инженера, отличаются значительными притязаниями в будущей профессиональной деятельности.

сти, а высокую оплату труда рассматривают как показатель адекватности своих притязаний. Для большинства студентов с низкими показателями сформированности ВП в будущей работе равно значимы высокая оплата труда и интересное дело. Как отмечалось выше, студенты этой группы недостаточно отчетливо представляют себя в будущей профессиональной деятельности: их размышления о работе инженера в большей степени представляют собой пожелания и мечты, чем конкретные планы. Очевидно, что эти пожелания мало ориентированы на реалии сегодняшнего дня.

Таблица 5

**Ответы на вопрос
«Отношение к материальному вознаграждению»**

Уровни показателей внутренней позиции	Достойная работа должна хорошо оплачиваться	Оплата не имеет большого значения, важнее, чтобы было интересно	В работе важна оплата и интересное содержание
Средний	17	4	24
Высокий	24	1	31
Низкий	2	1	8
Всего	43	6	63

Примечание: Различия не значимы ($\chi^2 = 4,740$; $p = 0,315$).

В таблице 6 представлены данные, характеризующие отношение студентов с ОВЗ к временным рамкам работы, и прежде всего к цейтноту.

Таблица 6

**Ответы на вопрос
«Отношение к сжатым срокам выполнения работы
(к цейтноту, к навязанному темпу работы)»**

Уровни показателей внутренней позиции	Жесткие сроки в работе мобилизуют мою энергию	В ситуации цейтнота я вообще не могу работать	В условиях нехватки времени я работаю не так хорошо, как мог бы
Средние	15	1	29
Высокие	32	1	23
Низкие	5	1	5
Всего	52	3	57

Примечание: Различия не значимы ($\chi^2 = 7,688$; $p = 0,104$).

Интересно, что заметные различия по этому фактору были получены между студентами с высоким и средним уровнем сформированности ВП. Большинство студентов с высоким уровнем сформированности ВП указали, что жёсткие сроки в работе их мобилизуют, меньшая

часть группы отметила, что в условиях нехватки времени они работают не так хорошо, как могли бы, и только один студент этой группы отметил, что в условиях цейтнота он вообще не может работать. Важно отметить, что темпоральные условия работы студенты экстраполировали не на будущую профессиональную деятельность, а на актуальную учебную деятельность в вузе и эти оценки отражают скорее актуальную, а не перспективную самооценку.

Большинство студентов со средним уровнем сформированности ВП отметили, что в условиях нехватки времени они работают не так хорошо, как могли бы, а меньшее их число — что жёсткие сроки в работе их мобилизуют. Очевидно, что, в связи с переносом оценки этого условия работы на учебную деятельность, самооценка своих возможностей справиться с цейтнотом студентами данной группы является адекватной или даже несколько завышенной, поскольку у многих из них нарушения слуха достаточно выражены и характеризуются средним уровнем компенсации. Важно, что они достаточно оптимистично относятся к возможности найти себя в будущей профессии.

В таблице 7 представлены ответы на вопрос об отношении к общению с коллегами и начальством.

Таблица 7

**Ответы на вопрос
«Отношение к характеру общения с коллегами и начальством»**

Уровни показателей внутренней позиции	Для меня в работе главное — хорошие отношения с руководством и с коллегами	Я не замечаю отношения ко мне руководства и коллег	Я работаю самостоятельно, и мое окружение никак не влияет на меня
Средние	33	2	10
Высокие	44	5	7
Низкие	9	0	2
Всего	86	7	19

Примечание: Различия не значимы ($\chi^2 = 3,095$; $p = 0,542$).

Анализ результатов свидетельствует о значимости для студентов с ОВЗ социального фактора как условия будущей профессиональной деятельности. Для студентов всех трёх групп значимость хороших отношений с руководством и коллегами очень высока, поскольку именно этот вариант отражает характерное для студентов с инвалидностью притязание на признание в обществе.

Данные, представленные в таблице 8, отражают отношение к разным формам занятости, которые характерны для современных условий труда.

**Ответы на вопрос «Отношение к определённым формам занятости
(работе в коллективе с полным пакетом соцгарантий,
работе на дистанте, фрилансу)»**

Уровни показателей внутренней позиции	Я готов работать только в коллективе с полным социальным пакетом	Предпочитаемый мной режим работы дает мне возможность работать в коллективе, когда есть необходимость	Мне лучше работать на дистанте, так удобней планировать свое время
Средние	10	21	14
Высокие	15	28	13
Низкие	0	7	4
Всего	25	56	31

Примечание: Различия не значимы ($\chi^2 = 4,359$; $p = 0,360$).

Важно, что примерно четверть студентов из групп с высоким и средним уровнем сформированности ВП отметили, что они предпочитают работу в коллективе с полным социальным пакетом (в качестве штатных сотрудников). При этом половина студентов в каждой из этих групп указали, что предпочитаемый ими режим работы дает им возможность работать в коллективе, когда есть необходимость. Возможно, что данный вид предпочтений отражает реальный уровень притязаний (планы), тогда как выбор «работы в коллективе с полным социальным пакетом» — идеальный уровень притязаний (мечты). Большинство студентов с низким уровнем сформированности ВП предпочитают «работу в коллективе, когда есть необходимость», меньшинство — «работу только на дистанте». Нельзя не отметить разнонаправленность ответов, представленных в таблицах 7 и 8.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование показало, что примененный в нем методический аппарат эффективен для исследования личностных образовательных результатов студентов с ОВЗ. Выделение кластеров на основе параметров ВП студентов с инвалидностью позволило исследовать и проанализировать их личностные образовательные результаты, дать характеристику наиболее благополучной группы студентов, а также углубить представление о возможных рисках группы с низким уровнем показателей внутренней позиции и уточнить особенности психолого-педагогического сопровождения данной группы студентов.

Гипотеза исследования подтвердилась лишь отчасти: большинство студентов с низкими показателями внутренней позиции составили сту-

денты с выраженными слуховыми нарушениями, обучающиеся с сурдопереводом. Вместе с тем значительная часть этой группы (4 из 11) — представители других нозологий. Среди 35 студентов, не являющихся инвалидами по слуху, большинство (20 человек) вошли в группу с высокими показателями ВП. Однако выявленная тенденция не достигла уровня статистической значимости.

Перспективами исследований в данном направлении являются, во-первых, увеличение численности выборки и, во-вторых, детальный анализ внутренней позиции и других личностных образовательных результатов студентов-инвалидов. Перспективным направлением исследований является также оценка зоны ближайшего развития в обучении студентов с инвалидностью. При этом индикаторами зоны ближайшего развития могут быть как динамика образовательных результатов самих студентов, так и преподавательская оценка потенциала развития студентов в обучении. В последнем случае может быть использован метод субъективного шкалирования.

Выводы

1. Первую группу составили студенты с высокими показателями по всем параметрам ВП. Они мотивированы на получение профессии инженера, обучение для них насыщено личностным смыслом, развитая рефлексия учебной деятельности позволяет им найти возможности достижения успеха и причины неудач, они уверены в самостоятельном достижении поставленных ими целей. Среди мотивов обучения у них выражены мотив творческого саморазвития и широкие познавательные мотивы. Они проявляют идентификацию с содержанием будущей профессиональной деятельности инженера, а представления об условиях труда у них достаточно реалистичные. Для этих студентов характерна внутренняя позиция будущего инженера. Психолого-педагогическое сопровождение данной группы студентов должно быть направлено на поддержку их направленности на освоение профессии инженера и выработку ими когнитивных стратегий освоения учебной информации.

2. Во вторую группу вошли студенты со средними показателями по всем параметрам ВП. Учеба в вузе для них насыщена личностным смыслом, они характеризуются достаточно высокой, хотя и депривированной учебной мотивацией. В то же время они не уверены в себе, в своей способности самостоятельно достичь цели и обнаруживают недостаточно выраженную рефлексию учебной деятельности ввиду низкого уровня компенсации речевых нарушений. Такие мотивы учебной деятельности, как мотив саморазвития и широкие познавательные мо-

тивы, у них достаточно выражены, однако их значения ниже, чем у студентов первой группы. При этом у них выражены социальные мотивы, поскольку они не вполне уверены в успешности самостоятельного обретения профессии и рассматривают учебную деятельность во многом как возможность получения социального признания. Их представления о себе в профессии инженера достаточно реалистичны, но они не вполне уверены в себе и в своей возможности достичь цели. Очевидно, психолого-педагогическое сопровождение таких студентов в ходе обучения должно быть направлено на содействие формированию когнитивных стратегий, компенсирующих вторичные нарушения, затрудняющие их учебно-профессиональную деятельность, что может повысить их уверенность в своих силах и способствовать идентификации с содержанием и условиями их будущей профессии.

3. Третью группу составили студенты с низкими показателями ВП по всем параметрам. Большую часть данной группы составляют студенты с выраженным снижением слуха и низким уровнем компенсации речевых нарушений, в том числе и бедным словарным запасом. Учёба для них затруднительна в силу выраженности когнитивных дефицитов. При этом они проявляют сравнительно невысокий уровень мотивации к учебной деятельности и к овладению профессией инженера в процессе обучения. Они мало мотивированы на самостоятельное достижение какой-либо цели в процессе обучения и на компенсацию дефекта как такового. При этом среди учебных мотивов у них преобладают широкие социальные мотивы, поскольку они рассматривают учебу в вузе, прежде всего, как деятельность, в которой они намерены реализовать мотивы социального признания, а не получить профессию инженера. Их внутреннюю позицию можно характеризовать как «студент-инвалид». Содействие формированию когнитивных стратегий, направленных на компенсацию вторичных нарушений, как приоритет психолого-педагогического сопровождения данной группы может способствовать позитивным изменениям внутренней позиции студента и, прежде всего, развитию рефлексии как важнейшей внутренней предпосылки учебно-профессиональной деятельности.

In a study involving 114 students with disabilities studying at one of the technical universities in Moscow, a questionnaire of the student's internal position (D. V. Lubovsky), a variant of the questionnaire of motives for teaching at the university (M. V. Ermolaeva) and an author's questionnaire of professional identification (M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovsky) were used. Three groups of students were identified according to the level of indicators of the internal position. The indicators of the motives of teaching at the university and identification with the content and conditions of future professional activity of representatives of the three groups are analyzed, the directions of their psychological and pedagogical support and prospects for further research are shown.

Keywords: students with disabilities, types of information perception, levels of internal position, motives of teaching at the university, features of psychological and pedagogical support.

Список литературы

1. Авдеева А. П. Социально-психологические барьеры общения студентов с ограниченным слухом в инклюзивной образовательной среде вуза / А. П. Авдеева, Ю. А. Сафонова // Наука и образование : научное издание МГТУ им. Н. Э. Баумана. — 2016. — № 7. — С. 345–351.

Avdeeva A. P. Sotsial'no-psikhologicheskie bar'ery obshcheniya studentov s ogranichenym slukhom v inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede vuza / A. P. Avdeeva, Yu. A. Safonova // Nauka i obrazovanie : nauchnoe izdanie MGTU im. N. E. Bauman. — 2016. — № 7. — S. 345–351.

2. Авдеева А. П. Ценностные ориентации как компонент профессиональной субъектности студентов с аудиальными ограничениями / А. П. Авдеева, Ю. А. Сафонова // Современные проблемы науки и образования. — 2019. — № 1. — С. 90.

Avdeeva A. P. Tsennostnye orientatsii kak komponent professional'noi sub"ektnosti studentov s audial'nymi ogranicheniyami / A. P. Avdeeva, Yu. A. Safonova // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2019. — № 1. — S. 90.

3. Александрова Л. А. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования / Л. А. Александрова, А. А. Лебедева, В. В. Бобожей // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 50–67.

Aleksandrova L. A. Psikhologicheskie resursy lichnosti i sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya studentov s OVZ v usloviyakh professional'nogo obrazovaniya / L. A. Aleksandrova, A. A. Lebedeva, V. V. Bobozhei // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2014. — № 1. — S. 50–67.

4. Волосникова Л. М. Инклюзивное совершенство: новая модель университета в XXI веке на основе универсального дизайна обучения / Л. М. Волосникова, Л. В. Федина // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 6. — С. 24–32. — DOI: 10.17759/pse.2023280602

Volosnikova L. M. Inklyuzivnoe sovershenstvo: novaya model' universiteta v XXI veke na osnove universal'nogo dizaina obucheniya / L. M. Volosnikova, L. V. Fedina // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2023. — T. 28, № 6. — S. 24–32. — DOI: 10.17759/pse.2023280602

5. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1991. — № 4. — С. 5–18.

Vygotskii L. S. Problema kul'turnogo razvitiya rebenka / L. S. Vygotskii // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya. — 1991. — № 4. — S. 5–18.

6. Дегтярева В. В. Конструирование социокультурного образовательного пространства для студентов с нарушением слуха / В. В. Дегтярева, И. В. Жданова // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 6. — С. 62–69.

Degtyareva V. V. Konstruirovaniye sotsiokul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva dlya studentov s narusheniem slukha / V. V. Degtyareva, I. V. Zhdanova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2023. — T. 28, № 6. — S. 62–69.

7. Ермолаева М. В. Параметры социальной интеграции студентов с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном высшем образовании / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2023. — № 4 (65). — С. 243–253. — DOI: 10.51944/20738544_2023_4_243

Ermolaeva M. V. Parametry sotsial'noi integratsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v inklyuzivnom vysshem obrazovanii / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2023. — № 4 (65). — S. 243–253. — DOI: 10.51944/20738544_2023_4_243

8. *Ермолаева М. В.* Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека / М. В. Ермолаева. — Москва : Московский психолого-социальный университет, 2011. — 464 с.

Ermolaeva M. V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie pozhilogo cheloveka / M. V. Ermolaeva. — Moskva : Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi universitet, 2011. — 464 s.

9. *Кантор В. З.* Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе [Электронный ресурс] / В. З. Кантор // Психолого-педагогические исследования. — 2019. — Т. 11, № 3. — С. 44–56. — DOI:10.17759/psyedu.2019110304

Kantor V. Z. Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: spetsial'nye sredovye usloviya obucheniya studentov-invalidov v vuze [Elektronnyi resurs] / V. Z. Kantor // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2019. — Т. 11, № 3. — С. 44–56. — DOI:10.17759/psyedu.2019110304

10. *Кожемякина Е. А.* Психологическая готовность студентов с нарушениями слуха к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Кожемякина, А. А. Антонова // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. — 2015. — Т. 5, № 2. — С. 122–125. — URL: <https://medconfer.com/files/archive/2015-02/2015-02-1151-A-5211.pdf?ysclid=ly9h06038k589618995> (дата обращения: 05.07.2024).

Kozhemyakina E. A. Psikhologicheskaya gotovnost' studentov s narusheniyami slukha k professional'noi deyatel'nosti [Elektronnyi resurs] / E. A. Kozhemyakina, A. A. Antonova // Byulleten' meditsinskikh Internet-konferentsii. — 2015. — Т. 5, № 2. — С. 122–125. — URL: <https://medconfer.com/files/archive/2015-02/2015-02-1151-A-5211.pdf?ysclid=ly9h06038k589618995> (data obrashcheniya: 05.07.2024).

11. *Лубовский Д. В.* Опросник внутренней позиции обучающихся: особенности субъектности старшеклассников / Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы 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

12. *Лубовский Д. В.* Профессиональное самоопределение выпускников полной средней школы и студентов-первокурсников бакалавриата / Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2021. — № 4 (57). — С. 164–173. — DOI: 10.51944/2073-8544_2021_4_164

Lubovskii D. V. Professional'noe samoopredelenie vypusnikov polnoi srednei shkoly i studentov-pervokursnikov bakalavriata / D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — № 4 (57). — С. 164–173. — DOI: 10.51944/2073-8544_2021_4_164

13. *Лубовский Д. В.* Соотношение институциональных требований, социально-психологической адаптации и внутренней позиции старших школьников / Д. В. Лубовский // Мир психологии. — 2023. — № 4 (115). — С. 96–107. — DOI: 10.51944/20738528_2023_4_96

Lubovskii D. V. Sootnoshenie institutsional'nykh trebovaniy, sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii i vnutrennei pozitsii starshikh shkol'nikov / D. V. Lubovskii // Mir psikhologii. — 2023. — № 4 (115). — С. 96–107. — DOI: 10.51944/20738528_2023_4_96

14. *Морозова С. А.* Профессиональная мобильность как фактор реализации инновационной деятельности педагога / С. А. Морозова, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. — 2012. — № 4. — С. 50–60.

Morozova S. A. Professional'naya mobil'nost' kak faktor realizatsii innovatsionnoi deyatel'nosti pedagoga / S. A. Morozova, E. E. Symanyuk // *Obrazovanie i nauka*. — 2012. — № 4. — S. 50–60.

15. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lxigyex3w4775441272.

Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii : Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyi resurs]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lxigyex3w4775441272.

16. Организация доступной образовательной среды для студентов с инвалидностью в вузе : учеб. пособие для студентов и преподавателей образовательных организаций высшего образования. — Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 113 с.

Organizatsiya dostupnoi obrazovatel'noi sredy dlya studentov s invalidnost'yu v vuze : ucheb. posobie dlya studentov i prepodavatelei obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya. — Moskva : FGBOU VO MGPPU, 2022. — 113 s.

17. Орлов Ю. М. Мотивация поведения / Ю. М. Орлов ; [Ин-т проблем сознания, Отд-ние психологии МАИ ООН]. — Москва : Импринт-Гольфстрим, [1997]. — 28 с.

Orlov Yu. M. Motivatsiya povedeniya / Yu. M. Orlov ; [In-t problem soznaniya, Otd-nie psikhologii MAI OON]. — Moskva : Imprint-Gol'fstrim, [1997]. — 28 s.

18. Психологическое благополучие студентов в гетерогенной среде университета / Л. В. Федина, Г. В. Кухтерина, Г. Г. Саитгалиева [и др.] // *Психологическая наука и образование*. — 2023. — Т. 28, № 6. — С. 70–81. — DOI: 10.17759/pse.2023280607

Psikhologicheskoe blagopoluchie studentov v geterogennoi srede universiteta / L. V. Fedina, G. V. Kukhterina, G. G. Saitgalieva [i dr.] // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2023. — T. 28, № 6. — S. 70–81. — DOI: 10.17759/pse.2023280607

19. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного профессионального образования : монография / М. А. Воробьева, В. В. Дубицкий, Н. О. Садовникова, Н. Г. Церковникова. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. — 146 с.

Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya : monografiya / M. A. Vorob'eva, V. V. Dubitskii, N. O. Sadovnikova, N. G. Tserkovnikova. — Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2023. — 146 s.

20. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // *Психологическая наука и образование*. — 2007. — № 4. — С. 39–51.

Rodygina U. S. Psikhologicheskie osobennosti professional'noi identichnosti studentov / U. S. Rodygina // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2007. — № 4. — S. 39–51.

21. Рубцов В. В. Вступительное слово / В. В. Рубцов, Г. Г. Саитгалиева // *Психологическая наука и образование*. — 2023. — Т. 28, № 6. — С. 4–5.

Rubtsov V. V. Vstupitel'noe slovo / V. V. Rubtsov, G. G. Saitgalieva // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2023. — T. 28, № 6. — S. 4–5.

22. Специальная психология : учебник для вузов / В. И. Лубовский [и др.]. — 7-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2024. — 598 с.

Spetsial'naya psikhologiya : uchebnik dlya vuzov / V. I. Lubovskii [i dr.]. — 7-e izd., pererab. i dop. — Moskva : Yurait, 2024. — 598 s.

23. Станевский А. Г. Проблемы адаптации основной образовательной программы в вузе для лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху / А. Г. Станевский, З. Ф. Столярова // *Психологическая наука и образование* www.psyedu.ru. — 2017. — Т. 9, № 1. — С. 23–37. — DOI: 10.17759/psyedu.2017090103

Stanevskii A. G. Problemy adaptatsii osnovnoi obrazovatel'noi programmy v vuze dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya po slukhu / A. G. Stanevskii,

Z. F. Stolyarova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie www.psyedu.ru. — 2017. — Т. 9, № 1. — С. 23–37. — DOI: 10.17759/psyedu.2017090103

24. Сыманюк Э. Э. Анализ зарубежных исследований кризиса утраты профессии / Э. Э. Сыманюк, Г. И. Борисов // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию : [матер. конф.] (Москва, 05–06 июля 2021 г.). — Москва : Психологический институт Российской академии образования, 2021. — С. 347–356. — DOI: 10.24412/cl-36422-2021-1-347-351

Symanyuk E. E. Analiz zarubezhnykh issledovaniy krizisa utraty professii / E. E. Symanyuk, G. I. Borisov // Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noi real'nosti k ustoichivomu razvitiyu : [mater. konf.] (Moskva, 05–06 iyulya 2021 g.). — Moskva : Psikhologicheskii institut Rossiiskoi akademii obrazovaniya, 2021. — S. 347–356. — DOI: 10.24412/cl-36422-2021-1-347-351

25. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности / Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, Д. П. Заводчиков [и др.] ; Министерство просвещения Российской Федерации ; ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». — 2-е изд., стереотипное. — Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2023. — 143 с.

Transprofessionalism sub"ektov sotsial'no-professional'noi deyatel'nosti / E. F. Zeer, V. S. Tret'yakova, D. P. Zavodchikov [i dr.]; Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii; FGAOU VO «Rossiiskii gosudarstvennyi professional'no-pedagogicheskii universitet». — 2-e izd., stereotipnoe. — Ekaterinburg : Rossiiskii gosudarstvennyi professional'no-pedagogicheskii universitet, 2023. — 143 s.

26. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. — Москва : Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. — 599 с.

Shneider L. B. Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening : ucheb. posobie / L. B. Shneider. — Moskva : Izd-vo Mosk. psikhologo-sotsial. in-ta ; Voronezh : NPO «MODEK», 2004. — 599 s.

С. Е. Покровская

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности Института психологии БГПУ имени Максима Танка (г. Минск, Республика Беларусь). ORCID: 0009-0009-2211-0212

А. М. Гурис

старший преподаватель кафедры психолого-педагогического сопровождения образования ГОИРО (г. Минск, Республика Беларусь). ORCID: 0009-0000-4802-7630

Положительные и отрицательные показатели профессионального самоотношения педагогов с разными уровнями рефлексивности

S. E. Pokrovskaya

Ph. D. (Psychology), Associate professor of the Department of Psychology of Education and Personality Development Institute of Psychology of the BSPU Named after Maxim Tank (Minsk, Republic of Belarus). ORCID: 0009-0009-2211-0212

A. M. Giris

Senior Lecturer of the Department of Psychological and Pedagogical Support of Education of the GOIRO (Minsk, Republic of Belarus). ORCID: 0009-0000-4802-7630

Positive and Negative Indicators of Professional Self-attitude of Teachers with Different Levels of Reflexivity

В статье описаны положительные и отрицательные показатели профессионального самоотношения педагогов с низким, средним и высоким уровнями рефлексивности. Профессиональное самоотношение и рефлексивность рассматриваются как одни из ключевых детерминант смысловой саморегуляции личности педагога. В группах педагогов с низким, средним и высоким уровнями рефлексивности общий показатель позитивности профессионального самоотношения и уровни рефлексивности входят в один кластер. Повышение общего показателя позитивности профессионального самоотношения снижает уровень рефлексивности педагогов. Актуализация видов рефлексивности (ретроспективная рефлексия деятельности и рассмотрение будущей деятельности) у педагогов сопровождается снижением самообвинения и самоуничтожения в профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоотношение, уровни рефлексивности, педагог.

Введение

Развитие современного образования сопровождается его информатизацией и цифровизацией, что ставит новые задачи перед педа-

гогом. Педагог оказывается личностно вовлечен в образовательный процесс. На уровне предметной саморегуляции могут возникать сложности в оценке соответствия результатов реализованных действий поставленным целям, своевременном внесении необходимых коррективов в реализуемые действия. На уровне смысловой саморегуляции педагоги способны актуализировать реализацию мотива, лежащего в основе профессиональной деятельности (ПД) и соотносящегося с ценностно-смысловой сферой. В контексте исследования наибольшим объяснительным потенциалом обладает рассмотрение личности педагога с позиций субъектного и деятельностно-смыслового методологических подходов.

Цель исследования: изучить положительные и отрицательные показатели профессионального самоотношения педагогов с низким, средним и высоким уровнями рефлексивности.

Задачи исследования

1. Проанализировать научно-психологическую литературу по проблеме исследования.
2. Провести исследование по изучению положительных и отрицательных показателей профессионального самоотношения педагогов с разными уровнями рефлексивности.

Гипотеза исследования: у педагогов, имеющих разный уровень рефлексивности, проявляется субъективное разделение на положительные и отрицательные показатели профессионального самоотношения.

Рефлексия оказывает влияние на процессы саморегуляции, принятия решения [17; 20], характеризуется направленностью на самого субъекта (самосознание) (М. А. Холодная [19, с. 16], Д. А. Леонтьев [12, с. 114]) и разворачивается в форме внутреннего диалога (А. А. Полонников [15]).

Вслед за А. В. Карповым, мы будем рассматривать **рефлексивность** как свойство личности, опирающееся на метакогнитивные и метарегулятивные процессы, выполняющее регулирующую и интегрирующую функцию применительно к психической реальности [10; 9]. Рефлексивность, характеризующуюся индивидуальной мерой выраженности, можно измерить [10, с. 55].

Осуществление ПД позволяет субъекту оформить ПС в функционально автономный мотив, реализация которого наделяется смыслом. Данный мотив начинает побуждать ПД, наделяя ее смысловой окраской, и способен «актуализировать» рефлексивность для преодоления помех в ходе реализации данной деятельности.

Материалы и методы исследования

С позиции деятельностно-смыслового подхода ПД педагога регулируется субъективным образом сложившейся ситуации, в котором объекты и элементы имеют ценностно-смысловую окраску, источником которой выступает мотив, лежащий в основе данной деятельности. Соответственно профессиональное самоотношение (ПС) педагога соотносится с субъективным образом отношений с профессией, который «вплетен» в структуры смысловой сферы личности.

Общие положения смыслового подхода к самоотношению В. В. Столин [18] изложил в концепции личностного смысла «Я». С опорой на данную концепцию С. Р. Пантилеев рассматривал самоотношение как отношение субъекта к самому себе, которое детерминировано самооценками, осуществляемыми в ходе осуществления деятельности. Далее эти самооценки оформляются в структуры интегративного характера.

Опираясь на эти идеи, К. В. Карпинский [6] ПС рассматривает в качестве элемента многомерной смысловой реальности. Автор определяет ПС как динамическую систему смысловых процессов и структур, которая опирается на «отношение» индивидуальных свойств личности к реализации мотивов и ценностей труда в ПД и затем позволяет субъекту подчинять реализацию ПД данным отношениям, оформленным в устойчивые структуры [6].

Объектом ПС, согласно К. В. Карпинскому, являются отношения индивидуальных свойств субъекта к успешной реализации мотивов и ценностей труда [6; 11]. В эмпирическом исследовании принял участие 441 педагог из школ, гимназий, лицеев (учреждения общего среднего образования) г. Гродно и Гродненской области Республики Беларусь. Из них 43 мужчины (9,8 %) и 398 женщин (90,2 %). Стаж профессиональной деятельности от 1 года до 45 лет. Возраст от 21 до 66 лет. Респонденты выполняли задания опросника профессионального самоотношения К. В. Карпинского, А. М. Колышко [6] и методики выявления уровня рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой [10]. Статистическая обработка проведена с применением корреляционного анализа г-Спирмена, критерия Н Краскела — Уоллиса, факторного и кластерного анализов.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследований указывают на наличие положительных корреляционных взаимосвязей ПС с позитивными показателями личностно-смыслового отношения к ПД (Т. В. Гижук [1; 2], А. М. Гирис [4]). Исходя из вышеизложенного можно предположить, что в качестве мотива ПД педагога могут выступать позитивные и негативные показатели ПС, оформившиеся в ходе реализации данной профессиональной деятельности.

А. М. Гирисом ранее изучалась взаимосвязь ПС с разными формами рефлексии у педагогов [3]. В рамках исследования мы будем изучать низкий, средний и высокий уровень рефлексивности и его влияние на показатели ПС у педагогов, так как этот аспект изучен недостаточно.

Для этого результаты, полученные в ходе эмпирического исследования, были подвергнуты статистической обработке с помощью корреляционного анализа r-Спирмена.

Выявлена обратно пропорциональная корреляционная средняя связь между общим показателем позитивности ПС педагогов и уровнем рефлексивности ($r = -0,333$; $p = 0,0000$). Односторонний дисперсионный анализ (критерий Н Краскела — Уоллиса) показывает, что возрастание общего показателя позитивности ПС ($H(2, N = 441) = 44,45$; $p = 0,0000$) влечет за собой снижение уровня рефлексивности. Возрастание уровня рефлексивности вызывает снижение общего показателя позитивности ПС ($H(2, N = 441) = 38,81$; $p = 0,0000$).

Вышеизложенное позволяет предположить, что в стандартной ситуации («все предсказуемо») при реализации ПД педагог опирается на положительные и отрицательные показатели ПС, рефлексивные процессы выражены минимально. Столкновение педагога с нестандартной ситуацией ведет к возникновению конфликтного личностного смысла. Актуализация видов рефлексивности через ретроспективную рефлексию деятельности (опыт) сопровождается снижением самообвинения ($r = -0,360$; $p = 0,0000$) и самоуничужения ($r = -0,284$; $p = 0,0000$) в профессии. Рассмотрение будущей деятельности у педагогов как вид рефлексивности также способствует снижению самообвинения ($r = -0,358$; $p = 0,0000$) и самоуничужения ($r = -0,310$; $p = 0,0000$) в профессии. «Смазанность» имеющейся картины (слабые и средне-слабые корреляционные связи) может объясняться, во-первых, тем, что конфликт в ПД может иметь различную остроту (трактоваться педагогами) и находиться на разных стадиях его разрешения; во-вторых, педагог достаточно долго может полагаться на сформированное ПС в разрешении имеющихся противоречий, не используя рефлексивность. Рассмотрим результаты кластерного и факторного анализов рассматриваемых переменных. Начнем с группы педагогов с низким уровнем рефлексивности (рис. 1).

На основании гистограммы рисунка 1 можно сказать, что в группе педагогов с низким уровнем рефлексивности общий показатель позитивности ПС и уровни рефлексивности входят в один кластер. Повышение общего показателя позитивности профессионального самоотношения снижает низкий уровень рефлексивности педагогов. Такие отрицательные показатели ПС педагогов, как самоуничужение в профессии (обесмысливание индивидуальных свойств в ходе осуществления

ПД) и внутренняя конфликтность ПС (внутренняя противоречивость, амбивалентность ПС), становятся ведущими и объединяют все положительные показатели ПС и различные виды рефлексии в один общий кластер.

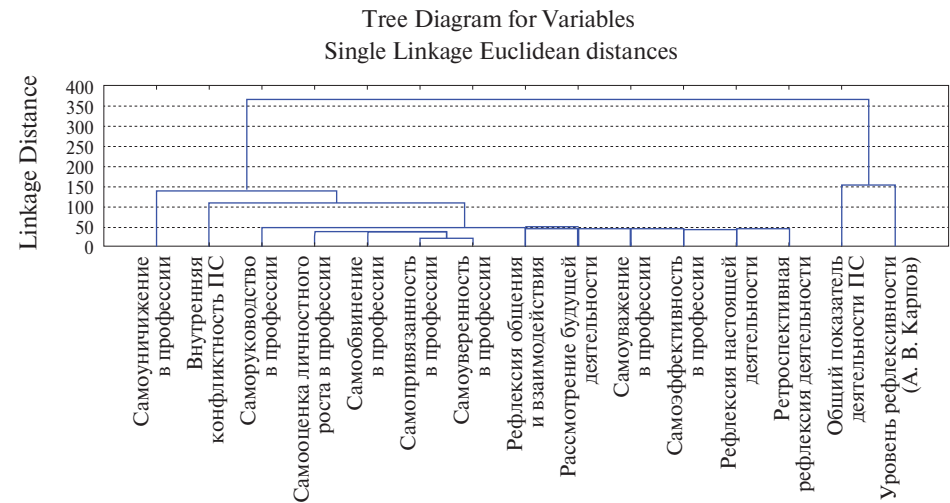


Рис. 1. Кластерный анализ показателей ПС у педагогов с низким уровнем рефлексивности

Факторный анализ показателей ПС в группе педагогов с низким уровнем рефлексивности представлен в таблице 1.

Таблица 1

Факторный анализ показателей ПС у педагогов с низким уровнем рефлексивности

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Уровень рефлексивности		0,907		
Ретроспективная рефлексия деятельности				
Рефлексия настоящей деятельности				
Рассмотрение будущей деятельности				
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми				
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения				0,725
Самоуважение в профессии			0,948	

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Самоуверенность в профессии			0,825	
Самопривязанность в профессии			0,825	
Самоэффективность в профессии	0,839			
Саморуководство в профессии				
Самооценка личностного роста в профессии	0,864			
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения				0,861
Самообвинение в профессии				0,737
Самоуничтожение в профессии				0,943
Expl. Var («сырая» вариация, нагружающая каждую из осей)	2,534	2,143	3,094	3,159
Pgr. Totl (доля вариации оси в суммарной вариации)	0,168	0,142	0,206	0,211

Примечание: Факторные нагрузки (нормализованные по методу варимакс); извлечение методом главных компонент; отмечены нагрузки > 0,7.

Из таблицы 1 видно, что в группе педагогов с низким уровнем рефлексивности выявленные факторы субъективно разделяются на положительные и отрицательные показатели ПС. Положительные показатели ПС педагогов представлены 2 факторами: 1-й фактор включает: самоуважение в профессии, самоуверенность в профессии, самопривязанность в профессии; 2-й фактор состоит из показателей ПС: самооэффективности в профессии и самооценки личностного роста в профессии. Низкий уровень рефлексивности педагогов приводит к тому, что субъективное разделение на положительные и отрицательные показатели ПС носит явно выраженный биполярный характер («все хорошо» или «все плохо»). При любой педагогической ситуации отрицательные показатели ПС педагогов (внутренняя конфликтность ПС, самоуничтожение и самообвинение в профессии) становятся ведущими и оказывают существенное негативное влияние на общий показатель позитивности ПС (входят в один фактор) педагогов с низким уровнем рефлексивности.

В группах педагогов со средним уровнем рефлексивности общий показатель позитивности ПС и уровни рефлексивности также входят в один кластер (рис. 2). По результатам кластерного анализа отрицательный показатель «самоуничтожение в профессии» сохраняет свою значимость и объединяет положительные и отрицательные показатели ПС и виды рефлексии в общий кластер.

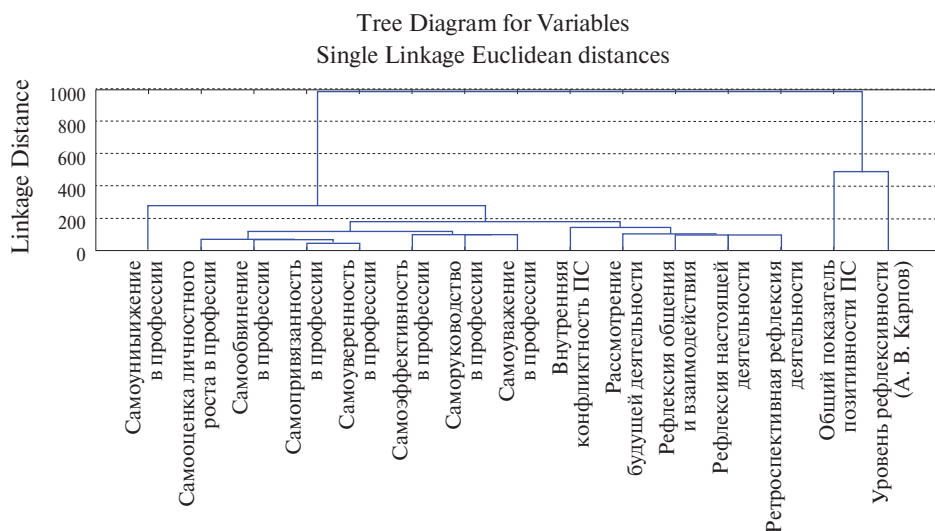


**Рис. 2. Кластерный анализ показателей ПС
у педагогов со средним уровнем рефлексивности**

Из гистограммы рисунка 2 видно, что такой отрицательный показатель ПС, как «внутренняя конфликтность», способствует включению разных видов рефлексии, объединенных в один кластер. Субъективное разделение на положительные и отрицательные показатели ПС у педагогов подтверждается наличием отдельного кластера, включающего в себя все положительные показатели ПС (за исключением самообвинения в профессии).

При среднем уровне рефлексивности у педагогов начинается процесс «встраивания» видов рефлексии в функционирование ПС, что подтверждается факторным анализом (табл. 2).

Таблица 2

**Факторный анализ показателей ПС
у педагогов со средним уровнем рефлексивности**

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Уровень рефлексивности		-0,957		
Ретроспективная рефлексия деятельности				
Рефлексия настоящей деятельности		-0,714		
Рассмотрение будущей деятельности				
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми				

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения				
Самоуважение в профессии	0,941			
Самоуверенность в профессии	0,835			
Самопривязанность в профессии	0,823			
Самозффективность в профессии				0,836
Саморуководство в профессии				
Самооценка личностного роста в профессии				0,824
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения			0,791	
Самообвинение в профессии			0,800	
Самоуничжение в профессии			0,902	
Expl. Var («сырая» вариация, нагружающая каждую из осей)	3,194	2,446	2,798	2,165
Prp. Totl (доля вариации оси в суммарной вариации)	0,213	0,163	0,186	0,144

Примечание: Факторные нагрузки (нормализованные по методу варимакс); извлечение методом главных компонент; отмечены нагрузки > 0,7.

Из таблицы 2 видно, что положительные показатели ПС педагогов также представлены 2 факторами: 1-й фактор включает самоуважение, самоуверенность и самопривязанность в профессии; 2-й фактор состоит из показателей ПС самозффективности в профессии и самооценки личностного роста в профессии.

Уровень рефлексивности и рефлексия настоящей деятельности педагогов входят в отдельный фактор, изменение которого обратно пропорционально факторам, включающим положительные и отрицательные показатели ПС. Независимо от того, какие показатели ПС (положительные или отрицательные) будут доминировать у педагогов со средним уровнем рефлексивности, в сложившейся ситуации не будет опоры на рефлексия настоящей деятельности.

При высоком уровне рефлексивности в группе педагогов, по данным кластерного анализа, можно выделить три кластера (см. рис. 3). Один кластер объединяет ведущие отрицательные показатели ПС («самоуничжение в профессии», «внутреннюю конфликтность ПС») и все виды рефлексии.

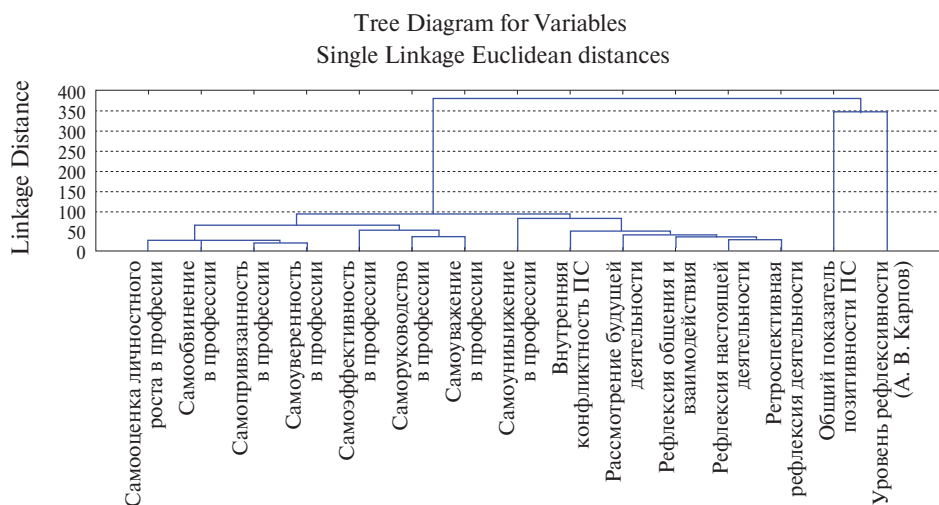


**Рис. 3. Кластерный анализ показателей ПС
у педагогов с высоким уровнем рефлексивности**

Другой кластер представлен положительными показателями ПС (за исключением самообвинения в профессии). Можно отметить значительный вклад кластера, объединяющего общий показатель позитивности ПС и уровня рефлексивности.

Факторный анализ в группе педагогов с высоким уровнем рефлексивности подтверждает разделение положительных и отрицательных показателей ПС в разные факторы (табл. 3).

Таблица 3

**Факторный анализ показателей ПС
у педагогов с высоким уровнем рефлексивности**

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Уровень рефлексивности					0,808
Ретроспективная рефлексия деятельности				-0,704	
Рефлексия настоящей деятельности					0,784
Рассмотрение будущей деятельности				0,873	
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми					

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения					
Самоуважение в профессии			0,894		
Самоуверенность в профессии					
Самопривязанность в профессии			0,806		
Самоэффективность в профессии		0,929			
Саморуководство в профессии		0,805			
Самооценка личностного роста в профессии		0,873			
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	0,806				
Самообвинение в профессии	0,804				
Самоуничтожение в профессии	0,927				
Expl. Var («сырая» вариация, нагружающая каждую из осей)	2,743	2,889	2,928	1,497	1,543
Ppr. Totl (доля вариации оси в суммарной вариации)	0,183	0,193	0,195	0,099	0,103

Примечание: Факторные нагрузки (нормализованные по методу варимакс); извлечение методом главных компонент; отмечены нагрузки > 0,7.

Уровень рефлексивности и рефлексия настоящей деятельности входят в один фактор и изменяются прямо пропорционально остальным выделенным факторам. В отдельный фактор выделились такие виды рефлексии, как рассмотрение будущей деятельности и ретроспективная рефлексия деятельности. Последняя изменяется обратно пропорционально остальным выделенным факторам. При высоком

уровне рефлексивности педагог начинает фокусировать рефлексии на настоящей и будущей деятельности, что сопряжено с отрицательными показателями ПС (внутренняя конфликтность ПС, самоуничижение в профессии, частично самообвинение в профессии). Это приводит к укреплению регулирующей роли положительных показателей ПС.

Заключение

Установлена обратно пропорциональная взаимодетерминация между общим показателем позитивности ПС и уровнем рефлексивности. Повышение общего показателя позитивности ПС снижает необходимость рефлексивных процессов педагогов.

Повышение уровня рефлексивности вызывается возрастанием выраженности конфликтного личностного смысла ПД, который влияет на снижение общего показателя позитивности ПС.

Важно отметить, что в группах педагогов с низким, средним и высоким уровнями рефлексивности общий показатель позитивности ПС и уровни рефлексивности входят в один кластер. Факторный анализ указывает, что в каждой группе педагогов присутствует субъективное разделение на положительные и отрицательные показатели ПС. Для всех групп педагогов выявлены ведущие отрицательные показатели ПС (самоуничижение в профессии, внутренняя конфликтность, самообвинение в профессии), объединенные в общий фактор и существенно влияющие на положительные показатели ПС и все виды рефлексивности. Отрицательные показатели ПС самоуничижение в профессии и внутренняя конфликтность ПС активизируют механизм рефлексии у педагогов разных уровней рефлексивности.

При высоком уровне рефлексивности педагоги начинают фокусировать рефлексии на настоящей и будущей профессиональной деятельности, что сопряжено с отрицательными показателями ПС. Однако выявлена тенденция к укреплению регулирующей роли положительных показателей ПС.

The article describes positive and negative indicators of professional self-attitude of teachers with low, medium and high levels of reflexivity. Professional self-attitude and reflexivity are considered as one of the key determinants of meaningful self-regulation of the teacher's personality. In groups of teachers with low, medium and high levels of reflexivity, the overall indicator of positivity of professional self-attitude and levels of reflexivity are included in one cluster. An increase in the overall indicator of positivity of professional self-attitude reduces the level of reflexivity of teachers. Actualization of types of reflexivity (retrospective reflection of activity and consideration of future activity) in teachers is accompanied by a decrease in self-accusation and self-abasement in the profession.

Keywords: professional self-attitude, levels of reflexivity, teacher.

Список литературы

1. *Гижук Т. В.* Личностный смысл профессиональной деятельности и субъективная картина карьеры педагога / Т. В. Гижук // Вышэйшая школа. — 2015. — № 6 (110). — С. 57–62.

Gizhuk T. V. Lichnostnyi smysl professional'noi deyatel'nosti i sub'ektivnaya kartina kar'ery pedagoga / T. V. Gizhuk // Vysheishaya shkola. — 2015. — № 6 (110). — S. 57–62.

2. *Гижук Т. В.* Смысловая регуляция карьеры как фактор профессиональной успешности педагога / Т. В. Гижук // Вышэйшая школа. — 2017. — № 5. — С. 21–25.

Gizhuk T. V. Smyslovaya regulyatsiya kar'ery kak faktor professional'noi uspešnosti pedagoga / T. V. Gizhuk // Vysheishaya shkola. — 2017. — № 5. — S. 21–25.

3. *Гирис А. М.* Взаимосвязь профессионального самоотношения с разными формами рефлексии у педагогов / А. М. Гирис / Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2022. — № 2. — С. 135–142.

Giris A. M. Vzaimosvyaz' professional'nogo samootnosheniya s raznymi formami refleksii u pedagogov / A. M. Giris / Vesnik Grodzenskaga dzyarzhaynaga ўniversiteta imya Yanki Kupaly. Seryya 3. Filalogiya. Pedagogika. Psikhalogiya. — 2022. — № 2. — S. 135–142.

4. *Гирис А. М.* Профессиональное самоотношение и смысл профессиональной деятельности педагога / А. М. Гирис // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2022. — № 1. — С. 144–152.

Giris A. M. Professional'noe samootnoshenie i smysl professional'noi deyatel'nosti pedagoga / A. M. Giris // Vesnik Grodzenskaga dzyarzhaynaga ўniversiteta imya Yanki Kupaly. Seryya 3. Filalogiya. Pedagogika. Psikhalogiya. — 2022. — № 1. — S. 144–152.

5. *Карпинский К. В.* Новый метод диагностики личностного смысла профессиональной деятельности / К. В. Карпинский, Т. В. Гижук // Диалог. — 2016. — № 4 (40). — С. 28–38.

Karpinskii K. V. Novyi metod diagnostiki lichnostnogo smysla professional'noi deyatel'nosti / K. V. Karpinskii, T. V. Gizhuk // Dialog. — 2016. — № 4 (40). — S. 28–38.

6. *Карпинский К. В.* Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики : монография / К. В. Карпинский, А. М. Колышко. — Гродно : ГрГУ, 2010. — 140 с.

Karpinskii K. V. Professional'noe samootnoshenie lichnosti i metodika ego psikhologicheskoi diagnostiki : monografiya / K. V. Karpinskii, A. M. Kolyshko. — Grodno : GrGU, 2010. — 140 s.

7. *Карпов А. В.* Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А. В. Карпов // Психологический журнал. — 2006. — Т. 27, № 6. — С. 18–28.

Karpov A. V. Zakonomernosti strukturnoi organizatsii refleksivnykh protsessov / A. V. Karpov // Psikhologicheskii zhurnal. — 2006. — Т. 27, № 6. — S. 18–28.

8. *Карпов А. В.* Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. — Москва : Изд-во ИП РАН, 2005. — 352 с.

Karpov A. V. Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti / A. V. Karpov, I. M. Skityaeva. — Moskva : Izd-vo IP RAN, 2005. — 352 s.

9. *Карпов А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — Москва : Институт психологии РАН, 2004. — 421 с.

Karpov A. V. Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti / A. V. Karpov. — Moskva : Institut psikhologii RAN, 2004. — 421 s.

10. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 5. — С. 45–56.

Karpov A. V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoistvo i metodika ee diagnostiki / A. V. Karpov // Psikhologicheskii zhurnal. — 2003. — Т. 24, № 5. — S. 45–56.

11. *Колышко А. М.* Концепция и опросник профессионального самоотношения : новые эмпирические и психометрические результаты / А. М. Колышко, К. В. Карпинский // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2022. — Т. 12, № 3. — С. 150–162.

Kolyshko A. M. Kontseptsyya i oprosnik professional'nogo samootnosheniya : novye empiricheskie i psikhometricheskie rezul'taty / A. M. Kolyshko, K. V. Karpinskii // Vesnik Grodzenskaga dzyarzhaynaga ўniversiteta imya Yanki Kupaly. Seryya 3. Filalogiya. Pedagogika. Psikhalogiya. — 2022. — Т. 12, № 3. — S. 150–162.

12. *Леонтьев Д. А.* Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2014. — Т. 11, № 4. — С. 110–135.

Leont'ev D. A. Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot ob'yasnitel'noi modeli k differentsial'noi diagnostike / D. A. Leont'ev, E. N. Osin // Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki. — 2014. — Т. 11, № 4. — S. 110–135.

13. *Митина Л. М.* Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски : монография / Л. М. Митина. — Москва : [б. и.], 2018. — 454 с.

Mitina L. M. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski : monografiya / L. M. Mitina. — Moskva : [b. i.], 2018. — 454 s.

14. *Пантилеев С. Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев. — Москва : МГУ, 1991. — 110 с.

Pantileev S. R. Samootnoshenie kak emotsional'no-otsenochnaya sistema / S. R. Pantileev. — Moskva : MGU, 1991. — 110 s.

15. *Полонников А. А.* Образовательное знание: экспериментально-теоретическое исследование : монография / А. А. Полонников ; под общ. ред. Н. Д. Корчаловой. — Минск : БГПУ, 2022. — 227 с.

Polonnikov A. A. Obrazovatel'noe znanie: eksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie : monografiya / A. A. Polonnikov ; pod obshch. red. N. D. Korchalovoi. — Minsk : BGPU, 2022. — 227 s.

16. Психология самосознания : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2003. — 671 с.

Psikhologiya samosoznaniya : khrestomatiya / red.-sost. D. Ya. Raigorodskii. — Samara : Bakhrakh-M, 2003. — 671 s.

17. *Сизикова Т. Э.* Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия / Т. Э. Сизикова, Т. В. Волошина, А. Ф. Повещенко // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2016. — № 3. — С. 98–110.

Sizikova T. E. Obzor issledovaniy refleksii v psikhologii. Pedagogicheskaya refleksiya / T. E. Sizikova, T. V. Voloshina, A. F. Poveshchenko // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. — 2016. — № 3. — S. 98–110.

18. *Столин В. В.* Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / В. В. Столин. — Москва, 1985. — 342 с.

Stolin V. V. Poznanie sebya i otnoshenie k sebe v strukture samosoznaniya lichnosti : dis. ... d-ra psikh. nauk : 19.00.01 / V. V. Stolin. — Moskva, 1985. — 342 s.

19. *Холодная М. А.* Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления / М. А. Холодная // Психологический журнал. — 2022. — Т. 43, № 4. — С. 15–26.

Kholodnaya M. A. Svetlye i temnye storony refleksii i arefleksii: effekt rasshchepleniya / M. A. Kholodnaya // Psikhologicheskii zhurnal. — 2022. — Т. 43, № 4. — S. 15–26.

20. *Цветкова М. В.* Рефлексия как форма проявления субъектности сознания / М. В. Цветкова // Психология и Психотехника. — 2018. — № 2. — С. 22–29.

Tsvetkova M. V. Refleksiya kak forma proyavleniya sub'ektnosti soznaniya / M. V. Tsvetkova // Psikhologiya i Psikhotekhnika. — 2018. — № 2. — S. 22–29.

Л. А. Рассудова

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». ORCID: 0000-0001-8270-5378

Кризис второкурсника и его роль в становлении профессионально-педагогической мотивации студентов-психологов

L. A. Rassudova

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology of the Omsk State Pedagogical University. ORCID: 0000-0001-8270-5378

The Sophomore Slump and Its Role in the Formation of the Professional and Pedagogical Motivation of Psychology Students

В статье анализируется проблема профессиональной направленности и мотивации студентов-психологов в контексте кризиса второкурсника. Раскрываются подходы к пониманию сути кризиса второкурсника в зарубежной и отечественной литературе, обосновывается его связь с профессионально-педагогической мотивацией. Представлены результаты эмпирического исследования уровня профессиональной направленности и мотивации студентов-психологов второго курса. Часть второкурсников испытывает трудности, связанные с отсутствием личностного смысла в получаемом профессиональном образовании и неготовностью к профессиональной деятельности. Профилактика кризиса второкурсника может осуществляться в виде психолого-педагогического сопровождения студентов, специальных учебных дисциплин и организации занятий, способствующих усвоению роли профессионала.

Ключевые слова: кризис второкурсника, профессионально-педагогическая мотивация, профессиональная направленность, академическая успеваемость, профессиональная самореализация, психолого-педагогическое сопровождение студентов, профессиональное образование, роль профессионала, студенты-психологи, профессия психолога.

Введение

Профессия психолога необычайно многогранна и предоставляет массу возможностей для профессиональной самореализации как в научной, так и в практической сфере деятельности. Сегодня выпускники психологических факультетов становятся школьными психологами, психологами-консультантами, социальными, военными и спортивными психологами. Однако при выборе любой специализации начинающий специалист может столкнуться с одними и теми же трудностями: общество ожидает увидеть в нем высококомпетентного специалиста, полно-

стью готового к профессиональной деятельности. Это затрудняет адаптацию в профессии многим вчерашним студентам, особенно если во время получения профессионального образования они не обладали высокой учебно-профессиональной мотивацией и профессиональной направленностью [6; 9; 16].

Профессиональное становление, по сути, начинается с момента выбора профессии и за годы обучения студента в вузе проходит несколько критических этапов. Ряд исследователей убедительно доказывает важность успешной социально-психологической адаптации первокурсников, влияющей на отношение к выбранной профессии, мотивацию и общее психологическое благополучие будущих профессионалов [2; 6; 11]. Многие студенты, не имея четких представлений о своей будущей профессиональной деятельности, не связывают образ себя как студента с образом себя как будущего профессионала. Годы обучения не воспринимаются в этом случае как путь к профессионализму, как часть профессиональной и жизненной перспективы личности, которая живет как бы «одним днем», предпочитая вообще не составлять долгосрочных планов [14]. В психолого-педагогической литературе неоднократно поднимался вопрос о недостаточной сформированности профессиональной направленности студентов, в результате чего могут возникать трудности как у первокурсников, адаптирующихся к условиям обучения в вузе, так и у студентов выпускного курса, не всегда психологически готовых к началу профессионального пути [1; 2; 7].

Предлагая разные подходы к определению профессиональной направленности и трактовке структурных компонентов, ученые единодушно полагают задачу формирования профессиональной направленности одной из важнейших и всё еще не имеющих однозначного и эффективного решения в современной науке [3; 5; 7]. Говоря о профессиональной направленности как составляющей общей направленности личности, многие отечественные исследователи полагают мотивационный компонент ключевым в ее структуре. Так, М. И. Дьяченко с соавторами называет профессиональные мотивы «важнейшим элементом профессиональной направленности личности» [6, с. 120], Л. М. Митина подчеркивает, что именно мотивационно-смысловая характеристика личности определяет ее профессиональную направленность [12], Е. А. Андреева трактует профессиональную направленность через систему доминирующих мотивов и т. д. [1].

В контексте данного исследования представляется наиболее логичным определение профессиональной направленности как совокупности «мотивационных образований, связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности, на выбор профессии,

стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью» [4, с. 82]. Ключевым компонентом профессиональной направленности студентов-психологов является профессионально-педагогическая мотивация, формирование которой имеет большое значение для всех обучающихся по направлению психолого-педагогического образования. Е. В. Карпова указывает, что развитая профессионально-педагогическая мотивация не только положительно сказывается на академической успеваемости студентов, но и во многом определяет успешность их будущей профессиональной деятельности [8]. Студенты с высоким уровнем профессионально-педагогической мотивации видят в получаемой профессии личностные смыслы, созвучные их ценностям и жизненным целям. Для таких студентов их будущая профессия — не только возможность определенных профессиональных и социальных достижений, но и путь к полноценной профессиональной и личностной самореализации.

Среди современных ученых нет единства во взглядах не только на пути и способы формирования профессионально-педагогической мотивации (к тому же чаще говорят об учебно-профессиональной мотивации студентов, не выделяя собственно профессионально-педагогическую), но и на само определение данного феномена, который исследователи связывают и с системой ценностей, и с профессионально важными качествами личности [6; 8; 15]. Представляется заслуживающей внимания точка зрения Н. П. Фетискина, утверждающего, что сформированная профессионально-педагогическая мотивация позволяет студентам удовлетворять потребность осознанно изучать свою профессию, овладевать профессиональным мастерством, выступать в роли профессионала [15].

Профессионально-педагогическая мотивация и профессиональная направленность в целом формируется на протяжении всего периода обучения в вузе. Традиционно внимание исследователей сосредотачивается на начале профессионального образования (мотивы выбора профессии, проблемы социально-психологической адаптации и предэкзаменационного стресса первокурсников и т. д.) и его завершении (проблема трудоустройства молодых специалистов, их адаптации в профессии и т. д.). Небезынтересно будет обратиться к особенностям профессионального и личностного развития студентов второго года обучения, переживающих кризис второкурсника.

Понятие «кризис второкурсника» является относительно новым и не имеет однозначного толкования в зарубежной и отечественной научной литературе. Зарубежные ученые под термином *Sophomore Slump* подразумевают заметное снижение академической успеваемости студентов

второго года обучения и довольно высокий процент отчислений второкурсников из образовательных учреждений [17; 20; 21]. D. R. Richmond, L. J. Lemons и C. Sanchez-Leguinel объясняют это явление тем, что преподаватели, кураторы и психологи уделяют студентам второго курса гораздо меньше внимания, чем первокурсникам [18; 19]. Решив задачи социально-психологической адаптации на первом курсе и перейдя на второй, студент становится словно бы «невидим» для сотрудников психологических служб и педагогов, что может приводить к снижению мотивации, потере образовательных ориентиров и разочарованию в получаемом образовании [21].

Несколько иначе кризис второкурсника понимается отечественными психологами, в центре внимания которых — собственно психологический кризис, а не снижение академической успеваемости. Так, О. В. Кожевникова и Т. В. Шрейбер, доказывая актуальность кризиса второкурсника для современных российских студентов, подчеркивают, что этот кризис «затрагивает не только академические и социальные, но и личностные аспекты развития студента» [10, с. 383]. Характеризуя этот феномен, отечественные исследователи отмечают экзистенциальные (возросшая свобода и ответственность за построение своего жизненного пути, отсутствие смысложизненных ориентиров и др.) и психологические (сомнения в правильности выбора профессии, разочарование в получаемом образовании, снижение учебно-профессиональной мотивации) составляющие кризиса, которые и приводят к таким внешним проявлениям, как снижение академической успеваемости, частые пропуски занятий и отчисления из вуза [10; 13].

Кризис второкурсника остаётся незамеченным для большинства преподавателей и специалистов психологических служб вузов. Предполагается, что вчерашние первокурсники уже достаточно адаптированы к академической среде вуза и специфическим особенностям студенческой жизни, а такие серьезные испытания, как экзамены по профильным дисциплинам, многонедельные практики и защита диплома, предстоят им еще не скоро. Однако зачастую именно на втором курсе будущие психологи по-настоящему начинают знакомиться как с практическими, так и с научными основами профессиональной деятельности, столкнувшись с первыми учебными практиками и необходимостью написать свою первую курсовую работу. Второкурсники предпринимают первые попытки освоения функционала деятельности психолога, неизбежно сталкиваясь с первыми неудачами и разочарованиями, которые могут пошатнуть слабую мотивацию к профессиональной деятельности, затормозить формирование профессиональной направленности личности.

В связи с этим целью данной работы мы определили изучение профессиональной направленности и профессионально-педагогической мотивации студентов-психологов второго курса.

Методы и процедура исследования. В качестве диагностического инструментария нами были выбраны тест-опросник Т. Д. Дубовицкой «Уровень профессиональной направленности студентов» и методика Н. П. Фетискина «Самооценка профессионально-педагогической мотивации». Для выявления существующих взаимосвязей использовался корреляционный анализ с помощью критерия Пирсона.

В исследовании приняли участие 35 студентов второго курса очной формы обучения факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета. Возраст испытуемых 19–20 лет. Исследование проводилось в конце третьего семестра.

Результаты. Обратимся к анализу данных, полученных с помощью методики Т. Д. Дубовицкой. Около половины принимавших участие в исследовании студентов (51,4 %) имеют высокий уровень профессиональной направленности. Данным испытуемым нравится получаемая профессия, им интересно всё, что с ней связано, их интересы и увлечения могут иметь отношение к профессии педагога-психолога, а в круг общения могут входить специалисты в области избранной профессии или смежной с ней.

Средний уровень профессиональной направленности выявлен у 37,2 % студентов. Их представления о профессии психолога могут быть неполными, частично нереалистичными. В целом положительно относясь к получаемой профессии, такие студенты могут сомневаться в правильности своего профессионального выбора и в возможности в дальнейшем работать по специальности. Они не так активно занимаются учебно-профессиональной деятельностью, не склонны к самообразованию.

11,4 % опрошенных студентов имеют низкий уровень профессиональной направленности. Вероятно, эти обучающиеся выбрали профессию психолога не из-за интереса к ней, а под воздействием каких-либо внешних мотивов, они не заинтересованы в получении профессиональных знаний, возможно, хотят сменить профессию.

Уже из этих данных понятно, что второкурсники нуждаются в регулярном и систематическом психолого-педагогическом сопровождении, способствующем повышению уровня профессиональной направленности, так как только высокий уровень ориентации на получаемую профессию свидетельствует о психологической готовности к профессиональной деятельности, о наличии структурированного образа себя как профессионала в Я-концепции молодого специалиста.

Более полную картину можно получить, проанализировав данные, полученные с помощью методики Н. П. Фетискина (табл. 1).

**Сформированность профессионально-педагогической мотивации
второкурсников**

Виды мотивации	Равнодушное отношение	Эпизодическое любопытство	Показная заинтересованность	Развивающаяся любознательность	Функциональный интерес	Профессиональная потребность
Кол-во студентов, % (абс. зн.)	5,8 (2)	11,4 (4)	25,7 (9)	25,7 (9)	11,4 (4)	20 (7)

Как можно видеть из таблицы 1, у студентов второго курса преобладают показная заинтересованность в получаемой профессии и развивающаяся любознательность. Тот факт, что четвертая часть испытуемых демонстрирует показную заинтересованность в профессии, на наш взгляд, можно рассматривать как неблагоприятный признак профессионального и личностного развития студентов. Этот вид мотивации свойственен студентам, стремящимся к социальному одобрению и склонным избегать конфликтных, противоречивых ситуаций в общении. Не испытывая подлинного интереса к получаемой профессии или столкнувшись с несоответствием реальной учебно-профессиональной деятельности и студенческой жизни их идеализированным ожиданиям, такие обучающиеся тем не менее стараются соответствовать внешним критериям образа «хорошего студента». В частности, студенты с подобным видом мотивации могут демонстрировать поведение, направленное на усвоение профессиональных знаний и умений, только в присутствии преподавателя, в ситуации, когда это поведение повлияет на академическую успеваемость (зачет по практике, демонстрационный экзамен и т. д.) или позволит получить какие-либо привилегии (повышенная стипендия, пригласительные билеты на интересное мероприятие и т. д.). При сохранении такой мотивации до конца обучения студенты, скорее всего, не будут работать по полученной специальности либо, работая по профессии, сохраняют подобную внешнюю мотивацию. Из дополнительных бесед с этими испытуемыми мы выяснили, что они либо при поступлении в вуз сразу знали, что не будут работать по специальности (мотив получения диплома о высшем образовании), либо приняли такое решение вскоре после начала обучения.

Аналогичное количество испытуемых характеризуется таким видом профессионально-педагогической мотивации, как развивающаяся любознательность. Студенты действительно заинтересованы в получаемой

специальности, стремятся больше узнать об успешных представителях профессии, примерить на себя профессиональную роль психолога. Этот интерес ещё недостаточно стойкий, обучающиеся не готовы к профессиональным пробам, в большинстве случаев не рискуют самостоятельно выполнять такие виды деятельности практического психолога, как консультирование или коррекция, даже в смоделированных, а не реальных условиях. На наш взгляд, для второкурсника нахождение на этапе развивающейся любознательности нормально: он проходит первые учебные практики и только начинает знакомиться со специализированными учебными дисциплинами, ему еще только предстоит очертить область своих учебно-профессиональных интересов.

Функциональный интерес к получаемой профессии свойственен лишь 11,4 % испытуемых. Данные студенты заинтересованы в освоении функционала практикующего психолога и охотно выполняют задания, позволяющие им выступить в роли специалиста — проводят профилактические занятия с детьми в детских садах и школах, занимаются диагностической и просветительской деятельностью.

20 % студентов свойственен такой вид профессионально-педагогической мотивации, как «Профессиональная потребность». Можно сказать, что именно эти обучающиеся отличаются сформированной профессионально-педагогической мотивацией, воспринимают себя как будущих профессионалов и готовы сделать осваиваемую профессию важной частью своей жизни.

Практически не сформирована профессионально-педагогическая мотивация у 11,4 % студентов, которым свойственно эпизодическое любопытство к профессии психолога, и у 5,8 % студентов, демонстрирующих равнодушное отношение к получаемой специальности. Этих обучающихся характеризует преимущественно формальный подход к получаемым знаниям и отсутствие желания применить их на практике.

Полученные результаты отражают, на наш взгляд, типичную картину обучения студентов второго курса: у части студентов зарождается интерес к получаемой профессии, суть которой теперь видится несколько иначе, чем на этапе поступления в вуз, другие активно и с интересом осваивают будущую специальность, стремясь попробовать себя в роли профессионала, есть и те, чья жизненная перспектива не связана с выбранной профессией. Получив первый опыт практической и научной деятельности, составив более ясное и реалистичное представление о профессии психолога, второкурсники проходят очередной этап профессионального самоопределения, отвечая для себя на ряд важнейших вопросов: «Моя ли это профессия? Хочу ли я работать по этой профессии?». Грамотное психолого-педагогическое сопровождение студентов

второго курса может способствовать развитию профессионально-педагогической мотивации тех студентов, кто пока еще не нашел личностного смысла в профессии психолога, поддержке тех, кто совершает первые профессиональные пробы и сомневается в своих возможностях.

С помощью коэффициента корреляции Пирсона выявлена средняя положительная взаимосвязь между уровнем профессиональной направленности и видом профессионально-педагогической мотивации «Развивающаяся любознательность» ($r = 0,5$). Развивающаяся любознательность к сфере профессиональной деятельности может быть основой для формирования профессиональной направленности личности студентов второго курса. Перейдя с первого на второй курс, студент в определенной степени чувствует себя предоставленным самому себе, зачастую теряет ориентиры в построении маршрута профессионального образования, не видит смысла в обучении, не понимает сути получаемой профессии, сомневается, что захочет и сможет работать по специальности после завершения образования. Однако если в этот период у студента развивается устойчивый интерес к будущей профессиональной деятельности, можно наблюдать совсем другую картину. Взаимодействуя с состоявшимися профессионалами, выполняя практические задания, узнавая об истории и современном состоянии психологической профессии, студенты начинают воспринимать деятельность психолога не как что-то абстрактное и далекое от их повседневной жизни, а как часть своего мировосприятия, что находит своё отражение в новых ценностных ориентациях и жизненных перспективах их личности.

Заслуживающей внимания нам представляется и умеренная положительная взаимосвязь между уровнем профессиональной направленности и видом мотивации «Профессиональная потребность» ($r = 0,4$). Сформированная профессионально-педагогическая мотивация, по сути, является ядром профессиональной направленности, поэтому повышение мотивации у студентов естественным образом ведет за собой повышение уровня профессиональной направленности и готовности к профессиональной деятельности.

Выводы

Таким образом, студенты второго курса переживают довольно непростой период профессионального становления. Часть студентов, принимавших участие в нашем исследовании, демонстрирует признаки благополучного освоения психологической профессии. Такие студенты, судя по всему, не переживают кризиса второкурсника. Их стойкое положительное отношение к избранной профессии проявляется в стремлении к самообразованию, в активном участии во всех видах практико-ориен-

тированных занятий, позволяющих выступить в роли профессионала, в попытках очертить круг своих профессиональных интересов. Другая же часть студентов, изначально мало заинтересованная в профессии психолога или же пережившая разочарование в сделанном профессиональном выборе, страдает от отсутствия ясных учебных и профессиональных перспектив, непонимания подлинной, глубинной сути выбранной профессии, нежелания и неготовности осуществлять профессиональную деятельность. Эти студенты, имея более низкий уровень профессиональной направленности и профессионально-педагогической мотивации, переживают кризис второкурсника и при неблагоприятном его прохождении либо будут продолжать обучение формально, не собираясь работать по специальности, либо вовсе не закончат обучение.

Сказанное позволяет говорить о необходимости постоянного психолого-педагогического сопровождения студентов второго курса, способствующего повышению их профессиональной направленности и мотивации. На наш взгляд, полезными могут оказаться специальные учебные курсы, которые выступали бы логическим продолжением различных занятий по саморазвитию для первокурсников и позволяли бы студентам второго курса научиться стратегическому и долгосрочному планированию, постановке средних и дальних целей, прорисовке своей жизненной и профессиональной перспективы. Преодолению психологических барьеров и более полному погружению в профессию могут способствовать активные методы обучения, предполагающие решение кейсов и разбор ситуаций реальной психологической практики, знакомство с опытом молодых специалистов, успешно адаптировавшихся в профессии, и т. д. Мы не утверждаем, что подобная работа в вузах не ведется, однако полагаем, что ей недостает систематичности, структурированности и глубины. Оставаясь большую часть времени «невидимыми» для преподавателей и психологов, студенты второго курса лишь время от времени участвуют в мероприятиях, направленных на развитие мотивации, рефлексии, целеполагания и т. д.

Обозначенные проблемы требуют дальнейшего изучения и эмпирических исследований, которые позволят точнее определить причины и признаки кризиса второкурсника, а также методы его профилактики и преодоления.

The article analyzes the problem of professional orientation and motivation of psychology students in the context of the sophomore slump. The approaches to understanding the essence of the sophomore slump in foreign and domestic literature are revealed, its connection with professional and pedagogical motivation is substantiated. The results of an empirical study of the level of professional orientation and motivation of second-year psychology students are presented. Some sophomores experience difficulties related to the lack of personal meaning in their professional education and lack of readiness for professional activity. The prevention

of a sophomore slump can be carried out in the form of psychological and pedagogical support for students, special educational disciplines and the organization of classes that contribute to the assimilation of the role of a professional.

Keywords: sophomore slump, professional and pedagogical motivation, professional orientation, academic performance, professional self-realization, psychological and pedagogical support of students, professional education, the role of a professional, psychology students, the profession of a psychologist.

Список литературы

1. Андреева Е. А. Особенности профессионально-педагогической направленности личности будущих учителей начальных классов / Е. А. Андреева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2011. — № 3–2 (71). — С. 12–15.

Andreeva E. A. Osobennosti professional'no-pedagogicheskoi napravlenosti lichnosti budushchikh uchitelei nachal'nykh klassov / E. A. Andreeva // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. — 2011. — № 3–2 (71). — S. 12–15.

2. Гальцова А. Н. Самоактуализация и направленность личности студентов педагогического вуза / А. Н. Гальцова, Г. В. Борович, Н. В. Федорова // Горизонты образования : матер. I Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 29–30 октября 2020 г.). — Омск : Омский государственный педагогический университет, 2020. — С. 112–116.

Gal'tsova A. N. Samoaktualizatsiya i napravlennost' lichnosti studentov pedagogicheskogo vuza / A. N. Gal'tsova, G. V. Borevich, N. V. Fedorova // Gorizonty obrazovaniya : mater. I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Omsk, 29–30 oktyabrya 2020 g.). — Omsk : Omskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2020. — S. 112–116.

3. Гриднева С. В. Реализация учебно-профессиональных мастер-классов в целях развития профессиональной направленности студентов / С. В. Гриднева // Мир науки, культуры, образования. — 2022. — № 3 (94). — С. 169–171.

Gridneva S. V. Realizatsiya uchebno-professional'nykh master-klassov v tselyakh razvitiya professional'noi napravlennosti studentov / S. V. Gridneva // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2022. — № 3 (94). — S. 169–171.

4. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. — 2004. — № 2. — С. 82–86.

Dubovitskaya T. D. Diagnostika urovnya professional'noi napravlennosti studentov / T. D. Dubovitskaya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2004. — № 2. — S. 82–86.

5. Дубовицкая Т. Д. Мотивы выбора профессии как предикторы профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая, Е. В. Заболотная // Педагогика и психология образования. — 2021. — № 2. — С. 114–124. — DOI: 10.31862/2500-297X-2021-2-114-124

Dubovitskaya T. D. Motivy vybora professii kak prediktory professional'noi napravlennosti studentov / T. D. Dubovitskaya, E. V. Zabolotnaya // Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. — 2021. — № 2. — S. 114–124. — DOI: 10.31862/2500-297X-2021-2-114-124

6. Дьяченко М. И. Психология высшей школы в Союзном государстве : учеб.-метод. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Т. В. Разина. — Москва : Харвест, 2020. — 672 с.

D'yachenko M. I. Psikhologiya vysshei shkoly v Soyuznom gosudarstve : ucheb.-metod. posobie dlya vuzov / M. I. D'yachenko, L. A. Kandybovich, T. V. Razina. — Moskva : Kharvest, 2020. — 672 s.

7. Кандаурова А. В. Профессиональная направленность студентов педагогических вузов: постановка проблемы / А. В. Кандаурова // Вестник НВГУ. — 2023. — № 2. — С. 69–84. — DOI: 10.36906/2311-4444/23-2/07

Kandaurova A. V. Professional'naya napravlennost' studentov pedagogicheskikh vuzov: postanovka problemy / A. V. Kandaurova // Vestnik NVGU. — 2023. — № 2. — S. 69–84. — DOI: 10.36906/2311-4444/23-2/07

8. *Карпова Е. В.* Формирование профессионально-педагогической мотивации будущих педагогов / Е. В. Карпова // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2019. — № 5. — С. 209–218. — DOI: 10.23859/1994-0637-2019-5-92-17

Karpova E. V. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoi motivatsii budushchikh pedagogov / E. V. Karpova // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2019. — № 5. — S. 209–218. — DOI: 10.23859/1994-0637-2019-5-92-17

9. *Кобышева Л. И.* Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов вуза / Л. И. Кобышева // Общество: социология, психология, педагогика. — 2014. — № 4. — С. 40–46.

Kobysheva L. I. Psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka professional'nogo samoopredeleniya studentov vuza / L. I. Kobysheva // Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika. — 2014. — № 4. — S. 40–46.

10. *Кожевникова О. В.* Несформированная профессиональная идентичность абитуриента как предиктор «Кризиса второкурсника» / О. В. Кожевникова, Т. В. Шрейбер // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — 2017. — № 3. — С. 381–395. — DOI: 10.17072/2078-7898/2017-3-381-395

Kozhevnikova O. V. Nesformirovannaya professional'naya identichnost' abiturienta kak prediktor «Krizisa vtrokursnika» / O. V. Kozhevnikova, T. V. Shreiber // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya. — 2017. — № 3. — S. 381–395. — DOI: 10.17072/2078-7898/2017-3-381-395

11. *Курусь И. А.* Динамика переживаний кризисных ситуаций у студентов на начальном этапе обучения в вузе / И. А. Курусь // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. — 2016. — № 3 (26). — С. 78–83. — DOI: 10.18323/2221-5662-2016-3-78-83

Kurus' I. A. Dinamika perezhivaniy krizisnykh situatsii u studentov na nachal'nom etape obucheniya v vuze / I. A. Kurus' // Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. — 2016. — № 3 (26). — S. 78–83. — DOI: 10.18323/2221-5662-2016-3-78-83

12. *Митина Л. М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. — Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. — 376 с.

Mitina L. M. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya / L. M. Mitina. — Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2014. — 376 s.

13. Оценка психологической готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности / А. Н. Самодерженков, Е. Ю. Карданова, А. К. Сатова и др. // Вопросы образования. — 2021. — № 3. — С. 114–137.

Otsenka psikhologicheskoi gotovnosti studentov pedagogicheskikh vuzov k professional'noi deyatel'nosti / A. N. Samoderzhenkov, E. Yu. Kardanova, A. K. Satova i dr. // Voprosy obrazovaniya. — 2021. — № 3. — S. 114–137.

14. *Сапогова Е. Е.* Прекарность в смысловой структуре личности / Е. Е. Сапогова // Динамика смысловой реальности и акме личности : сб. науч. тр. / отв. ред. Т. А. Попова, Г. А. Вайзер. — Москва: ФНЦ ПМИ, 2023. — С. 28–37.

Sapogova E. E. Prekarnost' v smyslovoi strukture lichnosti / E. E. Sapogova // Dinamika smyslovoi real'nosti i akme lichnosti : sb. nauch. tr. / отв. red. T. A. Popova, G. A. Vaizer. — Moskva: FNTs PMI, 2023. — S. 28–37.

15. *Фетискин Н. П.* Комплексный подход к исследованию личностных деятельностиных ограничений в профессиональном акме-развитии / Н. П. Фетискин // Пензенский психологический вестник. — 2014. — № 2. — С. 4–19. — DOI: 10.17689/psy-2014.2.1

Fetiskin N. P. Kompleksnyi podkhod k issledovaniyu lichnostnykh deyatel'nostnykh ogranichenii v professional'nom akme-razvitii / N. P. Fetiskin // Penzenskii psikhologicheskii vestnik. — 2014. — № 2. — S. 4–19. — DOI: 10.17689/psy-2014.2.1

16. *Шабышева Ю. Е.* Особенности социально-психологической адаптации студентов-первокурсников / Ю. Е. Шабышева, Д. П. Низовая // Детство, открытое миру : сб. матер. XIV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Омск, 2 апреля 2024 г.). — Омск : Омский государственный педагогический университет, 2024. — С. 88–91.

Shabyшева Yu. E. Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov-pervokursnikov / Yu. E. Shabyшева, D. P. Nizovaya // Detstvo, otkrytoe miru : sb. mater. XIV Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Omsk, 2 aprelya 2024 g.). — Omsk : Omskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2024. — S. 88–91.

17. *Booker J. A.* Agency, Identity Development, and Subjective Well-Being, Among Undergraduate Students at a Central United States University / J. A. Booker, R. Wesley, N. Pierr // Journal of College Student Development. — 2021. — Vol. 62, No. 4. — P. 488–493. — DOI: 10.1353/csd.2021.0049

18. *Richmond D. R.* Sophomore slump: An individual approach to recognition and response / D. R. Richmond, L. J. Lemons // Journal of College Student Personnel. — 1985. — Vol. 26, No. 2. — P. 176–177.

19. *Sanchez-Leguelinel C.* Supporting “Slumping” Sophomores: Programmatic Peer Initiatives Designed to Enhance Retention in the Crucial Second Year of College / C. Sanchez-Leguelinel // College Student Journal. — 2008. — Vol. 42, No. 2. — P. 637–645.

20. The unfolding of student adjustment during the first semester of college / N. A. Bowman, L. Jarratt, N. Jang, T. J. Bono // Research in Higher Education. — 2018. — № 60 (3). — P. 273–292. — DOI: 10.1007/s11162-018-9535-x

21. *Williams S. R.* The sophomore transition: Considerations for effective academic advising [Electronic resource] / S. R. Williams & N. F. Manning // NACADA Clearinghouse Resources : web site. — 2014. — URL: <https://nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/The-sophomore-transition-Considerations-for-effective-academic-advising-a3285.aspx> (date of the application: 16.07.2024).

О. В. Костюченко

магистр, ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Отношение к будущему в подростковом и юношеском возрастах

O. V. Kostyuchenko

Master's Degree, Moscow State University of Psychology &
Education

Attitudes towards the Future in Adolescence

В статье представлены результаты исследования таких аспектов отношения к будущему, как соотношение настоящего и психологического будущего во временной перспективе, оптимизм по отношению к будущему, установка на контролируемость будущей жизни и предпочтение будущего возраста. Специфика отношения к будущему определялась при сравнении показателей подростков, обучающихся в 6–8-х классах, и юношей-студентов. Помимо возрастных особенностей описаны индивидуально-типические особенности на уровне подросткового возраста, при сравнении групп подростков, занимающихся и не занимающихся творческой деятельностью.

Ключевые слова: отношение к будущему, временная перспектива, диспозиционный оптимизм, подростки, юноши, творческая деятельность.

Проблема отношения к будущему в подростковом и юношеском возрастах связана с необходимостью самоопределения и развитием индивидуальности. Расширение собственного внутреннего мира, учебная и интеллектуальная деятельность, творческое начало, взаимосвязь между реальностью и целостной картиной окружающего мира задают вектор при планировании будущего.

Человек по сути является глобальным испытателем. Другими словами, стремление равное и к созиданию, и к разрушению имеет эстетическую природу. Это желание человека все почувствовать, желание предельно расширить свой опыт. Наиболее наполненное и деятельное пространство подростков и юношества, возможность приобщиться к разным аспектам взрослого мира посредством творчества помогает сформироваться внутренне свободной личности, без страха неизвестности, с желанием позитивного и благополучного будущего.

Отношение к будущему, с точки зрения М. М. Бахтина, — это творческая, активная категория, определяющая настоящее. Под влиянием движения к будущему происходит обновление настоящего [24].

Представление о своем будущем составляет важную часть в матрице личности, проецирующей временную перспективу жизни.

Понятие отношения к будущему является комплексом ожиданий: в творческом осмыслении или личностных переживаниях, имеющих вербальные, визуальные и иные черты и формы модели образа будущего [16].

Человек существует как феномен, потому что он не видит себя со стороны. Он находится в той точке, откуда его самого не видно. Человек — это единственное место, откуда не видно самого человека, а наше внутреннее восприятие совершенно не совпадает с объективным. Способность человека к поиску, осознанию и осуществлению своего смысла жизни проходит через познавательную область мысленного моделирования ситуаций, предвидения последствий своих действий, драматургию своего спектакля. Выбор вариантов поведения в меняющихся жизненных условиях происходит в постоянном диалоге человека с самим собой. В данное понятие ответственности выбора включается временной аспект настоящего и будущего [9].

К сенситивному периоду развития ответственности по отношению к своему будущему, к созданию его образа причисляется подростковый возраст, когда начинает формироваться ценностно-смысловая система жизненных понятий, проявляются способности к личностной рефлексии [22].

Понятие отношения к своему будущему В. Н. Мясичев выразил как готовность к сознательно-избирательному взаимодействию человека с окружающим миром [20].

Есть прекрасный мультфильм Ю. Б. Норштейна «Ежик в тумане». Идея его проста. Каждый вечер ежик ходит в гости к своему другу и однажды попадает в туман и видит другую, незнакомую ему жизнь. И это тот жизненный вызов неопределенности, который рождает фантазию, желания, а порой и страхи, пробуждающиеся в новых обстоятельствах. Страх мы рассматриваем как обстоятельство, формирующее ответственность. Обстоятельства в данном случае мы рассматриваем как рубеж, переходный период в будущее.

Самоопределение человека пробуждается при проблемных или неопределенных ситуациях, оно может быть как личностное, так и жизненное. Последовательность таких изменений зависит от обстоятельств. Жизненная позиция не всегда формируется в соответствии с внутренними потребностями. Вопрос выбора не сразу может быть виден за слоями стереотипов и социальных ролей. Поиск себя продолжается на разных этапах жизненного пути [19].

В каждом возрастном периоде существуют свои параметры развития, они связаны с интеллектуально-познавательной сферой и условиями, создающими или ограничивающими возможности дальнейшей

жизни, построения индивидуального жизненного пути. В. П. Зинченко задавался вопросом: личность, становясь зрелой, сама выстраивает жизненный путь или ее жизненный путь предопределен условиями? В развитии человека немалую роль играет случай, но еще большую — собственное усилие [8].

Взаимосвязь отношения к будущему с саморазвитием рассматривается разными исследователями как влияние образа Я на целеполагание, аргументацию, раппорт будущего [18]. Эмоционально-оценочное отношение к себе, оценивание себя в сравнении идеального с социальными ожиданиями формируется на основе переживаний. Самоотношение есть часть самопринятия, а на более высоком уровне — это самоуважение как чувство собственного достоинства, восприятие себя как личности, способной к самостоятельному выбору [14].

Иосиф Бродский в интервью сказал, что путь вперед представляется с позиции не того, что ждет в будущем, а того, от чего мы отталкиваемся сегодня, сейчас. То есть движение не «куда», а движение «от» [2]. В. Франкл отмечал, что человек не может существовать «без фиксированной точки отсчета» [21].

Потребность в прогнозировании будущего является важной составляющей мыслительного процесса человечества. Уолт Дисней сказал: если вы можете мечтать, вы можете и воплотить свою мечту. От надежды на будущее зависит здоровое развитие, вера в будущее и формирование жизнестойкости в настоящем [7; 10]. Понятие веры можно рассматривать как понятие оптимизма. Надежда и оптимизм предполагают установку к движению вперед, к целям, помогая планировать способы их достижения.

Подростковый возраст — наиболее толерантный к неопределенности, к принятию риска и удовлетворенности жизнью. Любопытство подросткового возраста базируется не на предыдущем опыте, а на имеющемся разнообразии сегодняшнего дня, на склонности беспечно проводить время, будто его не существует. Но этот субъективный аспект восприятия помогает осуществлению цикла от возможного к должному и в дальнейшем, к движению и к цели [13].

Задавая вопрос об отношении к будущему в подростковом возрасте, нужно учитывать личностные особенности развития в этом возрасте. Это качественный переход от детского состояния ко взрослому, с противоречивыми внутренними процессами преобразования всей личности от осознания себя и своих взаимоотношений с миром до антагонизма личности и социальности. Подростковая логика часто не укладывается в рассудочную логику, и она отвергает все, что ей не соответствует. Подросток требует незамедлительного ответа на вопросы: что правда, а что

ложь, да или нет. Мир взрослых представляется лживым, фальшивым и лицемерным. Если принять логику мышления подростка равной взрослой логике, то жизненный опыт и содержание сознания остаются еще детскими. Подросток пытается социализироваться и в то же время не принимает компромиссность мира взрослых [3].

Отношение к будущему в юности наиболее оптимистично, но ближайшее будущее больше волнует молодых людей, чем отдаленное. Возможность конструировать более далекие в перспективе события говорит уже о высоком личностном уровне. Но более далекие перспективы создают более абстрактные представления о них. Чем более структурировано настоящее, тем более уверенно и осознанно отношение к будущему [11].

Психологическое благополучие напрямую связано с отношением к будущему. Мотивационные составляющие отношения к будущему включают ценность окружающей сферы, ожидание осуществления планов, самоконтроль по отношению к осуществлению планов [6].

Существует понятие «отложенная жизнь». Форму ожидания будущего, или, скорее, немыслие будущего, летаргическое существование в настоящем, можно рассматривать как неуверенность в себе, в завтрашнем дне. Люди, занимающиеся ничем. Выбор взрослых, обстоятельства быта, негативный пример старших создают у подростка картину законченности мира, его ограниченности, и воля и желание к развитию гаснут в самом основании. Это может оказаться и в сочетании высокой социальной неопределенности вкупе с ожиданиями взрослых, что приводит к прокрастинации, задержке в психологическом детском возрасте [4].

По мнению М. Чиксентмихайи, осознание своего творческого потенциала качественно влияет на переживание подросткового опыта. Высокомотивированные подростки ощущают самоэффективность. Возможность реализовать свои способности увеличивает уровень самоконтроля и влияет на позитивность, чувство удовольствия, самооценку. Осмысленная вовлеченность подростков в творческий процесс отличает их в формировании личностной субъективной позиции [23].

Мотивации творческих подростков более автономны, что позволяет им ощущать больше положительных эмоций в отношении как краткосрочной, так и долгосрочной перспективы. Уверенность в своих силах закладывает основы интереса к будущему, включая в себя чувства и интеллект.

Мы рассматриваем подростков, занимающихся творческой деятельностью, без привязки к выбору творческой профессии в будущем. Как «скрипка Энгра» — понятие, объясняющее второе призвание, или

важное увлечение, или содержательное занятие, когда любое страстное любимое увлечение приумножает психологический, когнитивный, рефлексивный потенциал человека и значительно помогает в остальных гранях жизни.

Смысл будущего — в расставании с собой прошлым. В духовном аспекте человек находится, безусловно, в пути. У людей всегда есть выбор будущего, и мы движемся в будущее, а не в прошлое, и в этом выбора нет.

В представленном исследовании рассматриваются такие *аспекты отношения к будущему*, как диспозиционный оптимизм, соотношение настоящего и психологического будущего во временной перспективе, установка на контролируемость будущей жизни и предпочтение будущего возраста. Решаются следующие *задачи*:

- 1) выявить особенности отношения к будущему в подростковом и юношеском возрастах,
- 2) определить гендерные особенности отношения к будущему в подростковом и юношеском возрастах,
- 3) установить особенности отношения к будущему у подростков, занимающихся и не занимающихся творческими видами деятельности.

Гипотеза исследования: отношение к будущему имеет специфические особенности — как возрастные (в подростковом и юношеском возрастах), так и индивидуально-типические (у разных категорий подростков). Предполагается также, что на каждом возрастном этапе гендерные различия незначительны.

Организация и методы исследования

В исследовании, проведенном в 2023 году, приняли участие подростки 11–16 лет, обучающиеся в 6–8-х классах, и юноши-студенты 18–23 лет. В выборке представлены различные регионы страны, включая Москву и Московскую область, Санкт-Петербург, Рязань, Уфу, Волгоград, Новосибирскую и Амурскую области, Алтайский край и Республику Башкортостан. Среди школьников выделена группа, занимающаяся творческими видами деятельности — музыкальными дисциплинами, танцами и живописью (ансамбль «Калинка» имени А. Н. Филиппова, Академия хорового искусства имени В. С. Попова, Детский музыкальный фестиваль «Белый пароход — 2023»). Студенты обучаются в МГППУ, СПбГУТ, МГУ, МГИМО, МГПУ, РГМУ, УУНиТ.

Выборка составила 100 человек: 49 подростков (32 мальчика и 17 девочек), из них 26 человек, обучающихся только в СОШ, и 23 школьника, занимающихся творческими видами деятельности; 51 студент (11 юношей и 40 девушек).

Использовались методики:

- методика временной перспективы Ф. Зимбардо [17];
- тест диспозиционного оптимизма (ТДО), версия Т. О. Гордеевой, О. А. Сычёва, Е. Н. Осина [5];
- тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (тест СЖО) [15] (шкалы «цель в жизни» и «локус контроля-Я»);
- методика Б. Заззо «Золотой возраст» [13].

При математической обработке данных (программа IBM SPSS) применялся непараметрический критерий сравнения U Манна – Уитни, при анализе переменных, представленных в неметрической (номинальной) шкале, – критерий χ^2 Пирсона.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим различия по показателям отношения к будущему между группами школьников и студентов; мальчиков (юношей) и девочек (девушек); школьников, занимающихся и не занимающихся творческой деятельностью.

Подростки-школьники и юноши-студенты

Как показывают данные, полученные при использовании методики Ф. Зимбардо, во временной перспективе подростков-школьников настоящее выражено в большей степени, чем будущее. У юношей-студентов соотношение обратное: максимально выражено будущее (рис. 1). При этом по показателю «будущее» различия между подростками и юношами статистически значимы ($U = 1759,5$; $p = 0,001$).

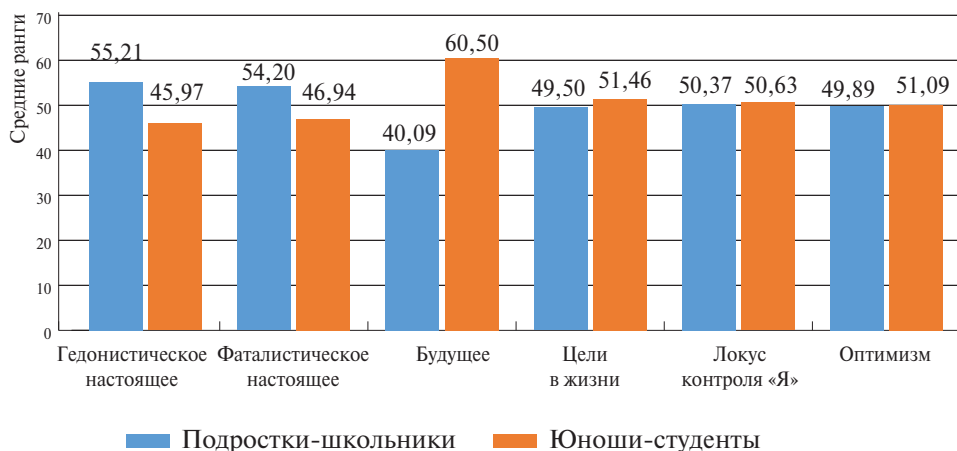


Рис. 1. Показатели отношения к будущему подростков и юношей

Эти данные подтверждают тенденцию, установленную в конце «нулевых» годов А. Сырцовой [17]: объем будущего во временной перспективе возрастает с 20 лет.

По другим показателям отношения к будущему представителей двух возрастов — «цели в жизни», «локус контроля-Я» (тест СЖО), «диспозиционный оптимизм» (ТДО) — статистически значимые различия отсутствуют. Постановка дальних целей, представления о контролируемости своей жизни и оптимистический взгляд на будущую жизнь сходны у школьников и студентов.

Что касается выбора лучшего, «золотого» возраста (методика Б. Заззо), то предпочитают следующий, т. е. будущий, возрастной этап немногие (рис. 2). Большинство подростков выбирают школьный возраст, а большинство юношей — молодость. То, что предпочитается, максимально ценится свой реальный возраст, считается показателем психологического благополучия [1].

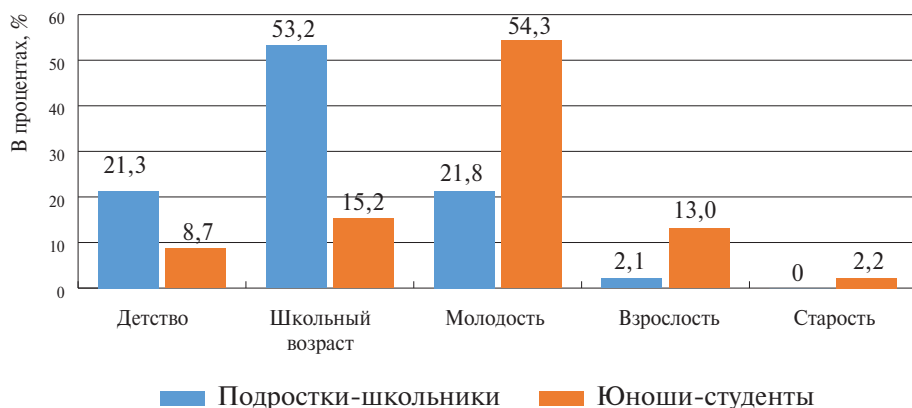


Рис. 2. «Лучший возраст» для школьников и студентов

Установлены достоверные различия в оценке разных возрастов школьниками и студентами ($\chi^2 = 24,689$; $p = 0,001$). Школьники значимо чаще называют в качестве лучшего возраста школьный возраст (7–17 лет) (53,2 %), а студенты — молодость (17–30 лет) (54,3 %) и взрослость (30–70 лет) (13 %). Выбор детства, являющийся чаще всего защитной реакцией, наблюдается редко, но у студентов — значительно реже, чем у школьников.

Мальчики (юноши) и девочки (девушки)

Между группами мальчиков и девочек подростков не выявлено значимых различий по показателям «будущее во временной перспективе», «цели в жизни», «локус контроля-Я» и «диспозиционный оптимизм».

На уровне тенденции девочки превосходят мальчиков по параметру «гедонистическое настоящее».

Мальчики значимо чаще называют школьный возраст лучшим ($\chi^2 = 4,869$; $p = 0,328$), девочки больше, чем мальчики, ориентированы на будущий возраст — молодость (рис. 3). Возможно, это связано с более быстрым созреванием во время пубертата и психологическим взрослением девочек.



Рис. 3. «Лучший возраст» для школьников и школьниц

Между группами юношей-студентов и девушек-студенток отсутствуют значимые различия по показателям «предпочтение возраста», «настоящее во временной перспективе», «цели в жизни», «локус контроля-Я» (рис. 4).

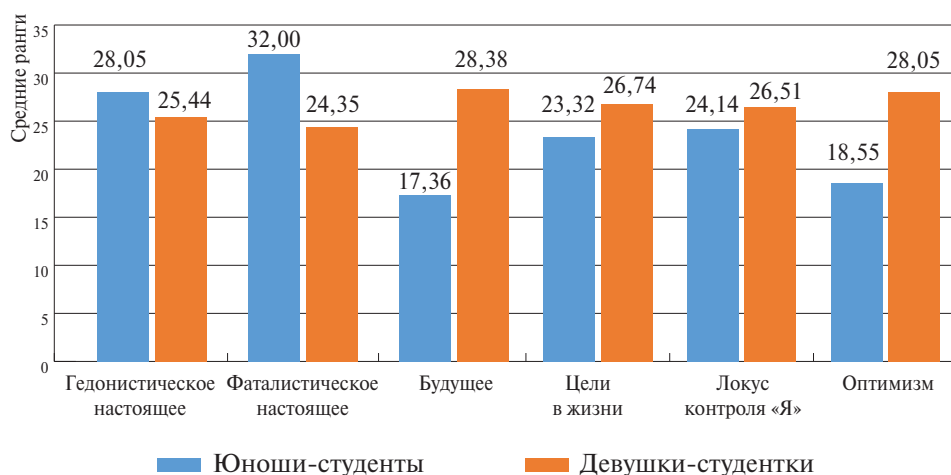


Рис. 4. Показатели отношения к будущему студентов и студенток

Обнаружены достоверные различия по показателю «будущее во временной перспективе», он выше у девушек ($U = 315$; $p = 0,029$). На уровне тенденции ($p \leq 0,1$) девушки превосходят юношей по показателю «диспозиционный оптимизм». Тенденция, намеченная в подростковом возрасте, проявилась также в юношеском возрасте: девушки в большей мере ориентированы на будущее, чем юноши. Большая ориентация на будущее и большая доля оптимизма в отношении к будущему у девушек-студенток может быть связана с высокой целеустремленностью и уверенностью в себе, что требует дополнительных исследований.

Подростки, занимающиеся и не занимающиеся творческой деятельностью

При сравнении показателей отношения к будущему «творческих» школьников, т. е. подростков, занимающихся творческой деятельностью, и их сверстников, в творческую деятельность не включенных, установлены достоверные различия по показателям «будущее во временной перспективе» ($U = 201$; $p = 0,049$) и «диспозиционный оптимизм» ($U = 173,5$; $p = 0,011$). Уровень выраженности обоих показателей значимо выше в группе «творческих» школьников (рис. 5).

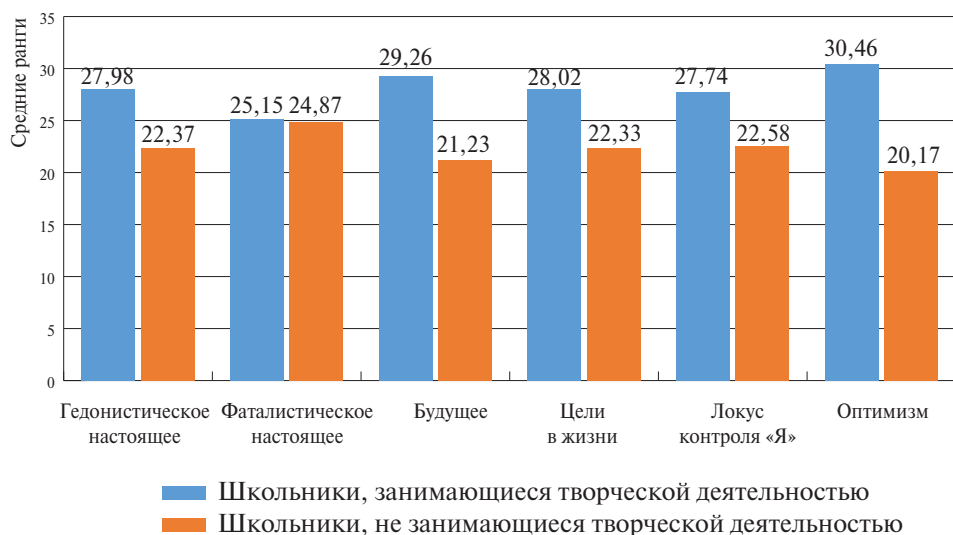


Рис. 5. Показатели отношения к будущему школьников, занимающихся и не занимающихся творческой деятельностью

Можно предположить, что занятия творческой деятельностью, в частности в сфере искусства, в подростковом возрасте способствуют усилению ориентации на будущую жизнь и становлению оптимистично-

го взгляда на нее; подростки быстрее личностно взрослеют и приближаются в этом плане к юношам-студентам.

Выводы

1. При изучении отношения к будущему подростков-школьников и юношей-студентов установлены возрастные особенности:

1.1) ориентация на будущее значимо выше в юношеском возрасте, чем в подростковом, психологическое будущее во временной перспективе более выражено у юношей-студентов;

1.2) юноши в большей степени, а подростки в меньшей степени ориентированы на будущее на фоне удовлетворенности своим реальным возрастом;

1.3) при выраженной ориентации на будущее студентов в целом, наиболее высокие показатели присущи девушкам-студенткам, которые, кроме этого, воспринимают будущее более оптимистично, чем юноши-студенты;

1.4) в подростковом и юношеском возрастах сходны представления о контролируемости своей будущей жизни.

2. При изучении отношения к будущему подростков-школьников установлены индивидуально-типические особенности:

2.1) подростки, помимо учебной деятельности занимающиеся творческими видами деятельности (музыка, танцы, живопись), имеют значимо более высокую ориентацию на будущее, чем их сверстники, не включенные в творческую деятельность;

2.2) подросткам, занимающимся творческой деятельностью, присущ больший оптимизм в отношении будущего, по сравнению с подростками, ограничивающимися учебой.

The article presents the results of a study of such aspects of attitude to the future as the ratio of the present and the psychological future in a temporary perspective, optimism about the future, the attitude to the controllability of future life and preference for future age. The specifics of the attitude to the future were determined by comparing the indicators of adolescents studying in grades 6–8 and young students. In addition to age characteristics, individual typical features are described at the level of adolescence, when comparing groups of adolescents engaged and not engaged in creative activities.

Keywords: attitude to the future, time perspective, dispositional optimism, adolescents, young men, creative activity.

Список литературы

1. Андреева А. Д. Детство в субъективных представлениях современных взрослых и подростков о жизненных циклах / А. Д. Андреева // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2020. — Т. 13, № 1. — С. 42–51.

Andreeva A. D. Detstvo v sub"ektivnykh predstavleniyakh sovremennykh vzroslykh i podrostkov o zhiznennykh tsiklakh / A. D. Andreeva // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2020. — T. 13, № 1. — S. 42–51.

2. *Аркус Л. Ю.* Помимо и поверх. Встречи и события / Л. Ю. Аркус. — Санкт-Петербург : Сеанс, 2023. — 532 с.

Arkus L. Yu. Pomimo i poverkh. Vstrechi i sobytiya / L. Yu. Arkus. — Sankt-Peterburg : Seans, 2023. — 532 s.

3. *Арсеньев А. С.* Философские основания психологии личности : дис. ... д-ра психол. наук в форме науч. докл.: 19:00:01 / А. С. Арсеньев. — Москва : Коллекция ЕЭК РГБ, 2011. — 38 с.

Arsen'ev A. S. Filosofskie osnovaniya psikhologii lichnosti : dis. ... d-ra psikhol. nauk v forme nauch. dokl.: 19:00:01 / A. S. Arsen'ev. — Moskva : Kolleksiya EEK RGB, 2011. — 38 s.

4. *Бочавер А. А.* Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории / А. А. Бочавер, А. В. Жилинская, К. Д. Хломов // Современная зарубежная психология. — 2016. — Т. 5, № 2. — С. 31–38. — DOI: 10.17759/jmfp.2016050204

Bochaver A. A. Perspektivy sovremennykh podrostkov v kontekste zhiznennoi traektorii / A. A. Bochaver, A. V. Zhilinskaya, K. D. Khlomov // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2016. — T. 5, № 2. — S. 31–38. — DOI: 10.17759/jmfp.2016050204

5. *Гордеева Т. О.* Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2021. — Т. 18, № 1. — С. 34–55. — DOI: 10.17323/1813-8918-2021-1-34-55

Gordeeva T. O. Diagnostika dispozitsionnogo optimizma, validnost' i nadezhnost' oprosnika TDO-P / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osin // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkolyekonomiki. — 2021. — T. 18, № 1. — S. 34–55. — DOI: 10.17323/1813-8918-2021-1-34-55

6. *Егоренко Т. А.* Проблема психолого-педагогической адаптации детей к образовательному пространству / Т. А. Егоренко, О. С. Безрукавный // Современная зарубежная психология. — 2016. — Т. 5, № 3. — С. 59–65. — DOI: 10.17759/jmfp.2016050306

Egorenko T. A. Problema psikhologo-pedagogicheskoi adaptatsii detei k obrazovatel'nomu prostranstvu / T. A. Egorenko, O. S. Bezrukavnyi // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2016. — T. 5, № 3. — S. 59–65. — DOI: 10.17759/jmfp.2016050306

7. *Ермолаева М. В.* Надежда как ресурс совладания с жизненным вызовом неопределенности / М. В. Ермолаева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2023. — № 2 (63). — С. 8–20. — DOI: 10.51944/20738544_2023_2_8

Ermolaeva M. V. Nadezhda kak resurs sovladaniya s zhiznennym vyzovom neopredelennosti / M. V. Ermolaeva // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2023. — № 2 (63). — S. 8–20. — DOI: 10.51944/20738544_2023_2_8

8. *Зинченко В. П.* Тolerантность к неопределённости: новость или психологическая традиция? / В. П. Зинченко // Вопросы психологии : науч. журнал: издается с января 1955 года / ред. Е. В. Щедрина, А. Г. Асмолов. — 2007. — № 6 ноябрь–декабрь 2007. — С. 3–20.

Zinchenko V. P. Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psikhologicheskaya traditsiya? / V. P. Zinchenko // Voprosy psikhologii : nauch. zhurnal: izdaetsya s yanvarya 1955 goda / red. E. V. Shchedrina, A. G. Asmolov. — 2007. — № 6 noyabr'-dekabr' 2007. — S. 3–20.

9. *Зыбина Е. В.* Современные исследования временной перспективы подростков в трудах отечественных авторов / Е. В. Зыбина // Молодой ученый. — 2022. — № 16 (411). — С. 425–428.

Zybina E. V. Sovremennye issledovaniya vremennoi perspektivy podrostkov v trudakh otechestvennykh avtorov / E. V. Zybina // Molodoi uchenyi. — 2022. — № 16 (411). — S. 425–428.

10. *Ильин Е. П.* Психология надежды: оптимизм и пессимизм / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2015. — 288 с.

Il'in E. P. Psikhologiya nadezhdy: optimizm i pessimizm / E. P. Il'in. — Sankt-Peterburg : Piter, 2015. — 288 s.

11. *Кондратьев М. Д.* Социально-психологические и личностные характеристики интеллектуально успешных подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / М. Д. Кондратьев ; место защиты: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». — Москва, 2019. — 24 с.

Kondrat'ev M. D. Sotsial'no-psikhologicheskie i lichnostnye kharakteristiki intellektual'no uspekhnykh podrostkov : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.05 / M. D. Kondrat'ev ; mesto zashchity: FGBOU VO «Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet». — Moskva, 2019. — 24 s.

12. *Кулагина И. Ю.* Ориентация на будущее одаренных младших школьников: ближние и дальние цели / И. Ю. Кулагина, Н. Б. Шумакова // Психолого-педагогическое исследование. — 2021. — Т. 13, № 1. — С. 3–19.

Kulagina I. Yu. Orientatsiya na budushchee odarennykh mladshikh shkol'nikov: blizhnie i dal'nie tseli / I. Yu. Kulagina, N. B. Shumakova // Psikhologo-pedagogicheskoe issledovanie. — 2021. — T. 13, № 1. — S. 3–19.

13. *Кулагина И. Ю.* Отношение к неопределенности современных школьников и студентов / И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова ; Московский психолого-социальный университет // Мир психологии. — 2023. — № 4 (115). — С. 5–19. — DOI: 10.51944/20738528_2023_4_5

Kulagina I. Yu. Otnoshenie k neopredelennosti sovremennykh shkol'nikov i studentov / I. Yu. Kulagina, E. V. Apasova ; Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi universitet // Mir psikhologii. — 2023. — № 4 (115). — S. 5–19. — DOI: 10.51944/20738528_2023_4_5

14. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 4-е изд., испр. и доп. — Москва : Смысл, 2019. — 584 с.

Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti / D. A. Leont'ev. — 4-e izd., ispr. i dop. — Moskva : Smysl, 2019. — 584 s.

15. *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.

16. *Подымов Н. А.* Готовность личности к деятельности в ситуациях неопределенности / Н. А. Подымов // Психология жизнеспособности личности: научные подходы, современная практика и перспективы исследований : матер. методол. семинара / под ред. Е. Ю. Бекасовой. — Москва : [б. и.], 2021. — С. 263–268.

Podymov N. A. Gotovnost' lichnosti k deyatel'nosti v situatsiyakh neopredelennosti / N. A. Podymov // Psikhologiya zhiznesposobnosti lichnosti: nauchnye podkhody, sovremennaya praktika i perspektivy issledovaniy : mater. metodol. seminar / pod red. E. Yu. Bekasovoi. — Moskva : [b. i.], 2021. — S. 263–268.

17. *Сырцова А.* Возрастная динамика временной перспективы личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / А. Сырцова ; место защиты: Моск. гор. психол.-пед. ин-т. — Москва, 2008. — 24 с.

Syrtsova A. Vozrastnaya dinamika vremennoi perspektivy lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.13 / A. Syrtsova ; mesto zashchity: Mosk. gor. psikhol.-ped. in-t. — Moskva, 2008. — 24 s.

18. *Тихонова А. А.* Взаимосвязь образа будущего с мотивацией к саморазвитию в возрасте юности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / А. А. Тихонова ; место защиты: Казан. (Приволж.) федер. ун-т. — Казань, 2015. — 179 с.

Tikhonova A. A. Vzaimosvyaz' obraza budushchego s motivatsiei k samorazvitiyu v vozraste yunosti : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.13 / A. A. Tikhonova ; mesto zashchity: Kazan. (Privolzh.) feder. un-t. — Kazan', 2015. — 179 s.

19. *Тучина О. Р. Социальная идентичность и представление о будущем (на материале исследования молодежи Кубани) / О. Р. Тучина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2020. — Т. 9, № 2А. — С. 127–134. — DOI: 10.34670/AR.2020.64.14.014*

Tuchina O. R. Sotsial'naya identichnost' i predstavlenie o budushchem (na materiale issledovaniya molodezhi Kubani) / O. R. Tuchina // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. — 2020. — Т. 9, № 2А. — S. 127–134. — DOI: 10.34670/AR.2020.64.14.014

20. *Федосеева Т. Е. Личностные детерминанты ответственного отношения старших подростков к созданию образа своего будущего : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Т. Е. Федосеева ; место защиты: Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. — Тамбов, 2009. — 24 с.*

Fedoseeva T. E. Lichnostnye determinanty otvetstvennogo otnosheniya starshikh podrostkov k sozdaniyu obraza svoego budushchego : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.13 / T. E. Fedoseeva ; mesto zashchity: Tambov. gos. un-t im. G. R. Derzhavina. — Tambov, 2009. — 24 s.

21. *Франкл В. О смысле жизни : пер. с нем. / В. Франкл. — Москва : Альпина нон-фикшн, 2023. — 164 с.*

Frankl V. O smysle zhizni : per. s nem. / V. Frankl. — Moskva : Al'pina non-fikshn, 2023. — 164 s.

22. *Хаяйнен Е. В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Е. В. Хаяйнен ; место защиты: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — Москва, 2005. — 206 с.*

Khayainen E. V. Usloviya stanovleniya lichnostnoi refleksii v podrostkovom vozraste : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.13 / E. V. Khayainen ; mesto zashchity: Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova. — Moskva, 2005. — 206 s.

23. *Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи ; пер. с англ. Е. Перовой. — 8-е изд. — Москва : Альпина-нон-фикшн, 2019. — 460 с.*

Chiksentmikhaii M. Potok: psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya / M. Chiksentmikhaii ; per. s angl. E. Perovoi. — 8-e izd. — Moskva : Al'pina-non-fikshn, 2019. — 460 s.

24. *Шубин Р. «Чаемое будущее» и «идти вперед» — категория будущего в научном творчестве Михаила Михайловича Бахтина / Р. Шубин // Studia Rossica Posnaniensia. — 2022. — № 47 (2). — С. 103–114. — DOI: 10.14746/strp.2022.47.2.7*

Shubin R. «Chaemoe budushchee» i «idti vpered» — kategoriya budushchego v nauchnom tvorchestve Mikhaila Mikhailovicha Bakhtina / R. Shubin // Studia Rossica Posnaniensia. — 2022. — № 47 (2). — S. 103–114. — DOI: 10.14746/strp.2022.47.2.7

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

AGE PSYCHOLOGY

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2024_3_211

EDN: IHMFDN

А. Л. Венгер

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Государственный университет «Дубна». ORCID: 0009-0006-9395-674X

А. С. Сергеева

магистр психологии

Представления старших дошкольников о вариантах разрешения конфликтных ситуаций

A. L. Venger

Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Psychology of the Dubna State University. ORCID: 0009-0006-9395-674X

A. S. Sergeeva

Master of Psychology

Ideas of Senior Preschoolers about Options for Resolving Conflict Situations

Представления старших дошкольников о разрешении конфликта сопоставлялись с их реальным поведением. Использовались беседа с ребенком на основе карточек с изображением конфликтных ситуаций и опросник для воспитателей. В исследовании участвовало 20 мальчиков и 20 девочек 5–6 лет и 8 воспитательниц детского сада. Показано, что наиболее частый тип разрешения конфликта, предлагаемый детьми обоего пола, — это компромисс, причем девочки предлагают его чаще мальчиков. Реже всего предлагался вариант применения силы. Между тем воспитательницы указали его как довольно частый в реальной жизни. В целом ответы детей мало коррелировали с наблюдениями воспитательниц. Это позволило сделать вывод о том, что представления детей о «правильном» поведении далеко не всегда реализуются в их действиях.

Ключевые слова: представления дошкольников, конфликт, типы поведения в конфликте, компромисс, применение силы, обращение за помощью, уход от конфликта.

Введение

В дошкольном детстве выстраиваются первые отношения детей между собой. Этот опыт служит важным условием гармоничного разви-

тия ребенка [5]. Выработанные в этом возрасте формы взаимодействия друг с другом, представления о способах разрешения возникающих конфликтов влияют на последующее формирование социальной компетентности и коммуникативного поведения [1; 18].

Конфликт может проявиться внезапно и по-разному: от словесной перепалки до драки [13]. При этом в конфликтной ситуации важно не само столкновение интересов, а субъективное восприятие и переживание ребенком этой негативной коммуникации [7]. Постепенно у дошкольника происходит «ценностное самоопределение» [2]. Ребенок учится размышлять, учитывать интересы своего «визави», выражать собственную точку зрения и слышать другого, справедливо разрешать сложные вопросы.

Обычно ребенок впервые сталкивается с трудностями социального взаимодействия со сверстниками в дошкольном учреждении [12]. Обучение практическим навыкам взаимодействия в конфликте помогает детям справляться с трудностями, возникающими по мере их взросления [14]. Непосредственное участие значимого взрослого (воспитательницы) помогает усвоить правила и нормы поведения [6; 8; 11]. Большое значение для комфортного проживания ребенком конфликтной ситуации имеет его уверенность в том, что он получит поддержку от взрослого и помощь в разрешении трудной ситуации [9; 17]. Между тем воспитатели обычно больше фокусируют внимание на обидчике, чем на пострадавшем, нуждающемся в сочувствии [3].

Самый распространенный способ завершения конфликта у детей в раннем возрасте — принуждение, но с возрастом постепенно увеличивается количество переговорных стратегий [16]. Я. Л. Коломинский и Б. П. Жизневский детально изучили основные способы воздействия детей друг на друга [4]. Они выделили такие варианты, как «физическое воздействие», «опосредованное воздействие» (привлечение взрослого), «психологическое воздействие», «словесное воздействие», «угрозы и санкции», «аргументы». В раннем детстве лидирует физическое воздействие, которое практически сходит на нет в старшем дошкольном возрасте. Дети выходят на диалог, стараются конструктивно решать игровые конфликты. К сожалению, это исследование выполнено более 40 лет назад, поэтому неизвестно, насколько его результаты отражают нынешнее положение дел.

Как отмечает ряд авторов, в последнее время в России происходят социальные процессы, приводящие к изменению характера детской коммуникации и, в частности, поведения детей в конфликтных ситуациях. Среди основных влияющих на это факторов отмечается уменьшение роли детской субкультуры и снижение тесноты общения с родителями [2; 10].

Цель нашей работы состояла в изучении представлений современных старших дошкольников о типах разрешения конфликтной ситуации и сравнении этих представлений с реальным поведением детей в конфликте. Исследовалось также, различаются ли варианты разрешения конфликтной ситуации, предлагаемые девочками и мальчиками.

Методики

1. *Беседа с детьми* по специально подготовленным иллюстрациям с изображением конфликтной ситуации. На иллюстрациях были изображены двое детей, отбирающих друг у друга игрушку. На одной иллюстрации был изображен конфликт между двумя девочками, на другой — между двумя мальчиками, на третьей — между мальчиком и девочкой.

Беседа включала следующие вопросы по каждой иллюстрации:

- Что ты видишь на этой картинке? Как ты думаешь, что происходит?
- Как ты думаешь, что будет дальше?

А что еще может быть? Какие еще могут быть варианты?

Последний вопрос задавался дважды, чтобы в итоге выявить три предлагаемых варианта разрешения конфликтной ситуации.

Выборка включала 40 детей в возрасте 5–6 лет, воспитанников детских садов г. Дубны Московской области: 20 мальчиков и 20 девочек. Общение с ребенком проводилось один на один, без воспитателя и родителей. Беседа, с разрешения родителя, фиксировалась на видео-/аудионоситель.

2. *Опросник для воспитателей*, направленный на анализ реального поведения тех же детей в конфликтной ситуации. Предлагалось оценить поведение ребенка по шкале от 0 до 6, ответив на следующие вопросы:

А. Оцените, пожалуйста, умение ребенка ладить с другими детьми в совместной игре (0 — играет один, не идет на контакт с другими детьми; 6 — отлично играет с другими детьми, легко находит контакт).

В. Оцените, пожалуйста, умение ребенка разрешать мирным путем конфликты, возникающие в игре (0 — совсем не умеет коммуницировать, каждый конфликт заканчивается истерикой/дракой/слезами; 6 — легко разрешает мирным путем конфликты во время игры с другими детьми).

С. Как часто ребенок применяет силу для разрешения спорной ситуации? Например, когда два ребенка хотят взять одну и ту же игрушку (0 — отнимает силой; 6 — никогда не применяет силу).

Д. Как часто ребенок в конфликтной ситуации плачет? Например, когда другой ребенок не отдает ему игрушку, которую он хочет (0 — плачет, грустит, ничего не предпринимает; 6 — спокойно разрешает конфликт).

Е. Как часто ребенок в разрешении конфликтной ситуации прибегает к чьей-либо помощи? Например, когда два ребенка хотят взять одну и ту же игрушку (0 — сразу зовет на помощь взрослого или других детей; 6 — разрешает конфликты самостоятельно).

Опросник был предложен 8 воспитательницам, регулярно общающимся с детьми и имеющим возможность наблюдать за их поведением в различных, в том числе конфликтных, ситуациях. Опрос проводился с помощью гугл-формы. Характеристику поведения каждого ребенка давали две сменные воспитательницы. Итоговым показателем по каждому вопросу служил средний балл.

Ход и результаты бесед с детьми

Длительность беседы с ребенком составляла 5–10 минут. Установление контакта нередко требовало особых усилий со стороны исследователя. Кто-то из детей долго не мог собраться и ответить, кто-то постоянно отвлекался на все, что находилось в комнате, или на шум за ее пределами. Некоторые дети не смогли придумать три альтернативы и ограничились только двумя или даже одной; другие, напротив, придумывали много вариантов развития сюжета, фантазировали, сочиняли продолжение истории. Однако большинство детей, как и предполагалось, предложили по три альтернативы.

Был проведен контент-анализ детских ответов с опорой на классическую сетку Томаса — Килмена [15; 19; 20], в которой отражены пять вариантов разрешения конфликтной ситуации: *игнорирование* (уход от конфликта), *приспособление*, *соперничество*, *сотрудничество*, *компромисс*. Однако эти варианты относятся к конфликтам взрослых людей. Поскольку нас интересовали детские конфликты, категории были несколько видоизменены. Вариант «приспособление» в ответах детей не выявился. Тип «игнорирование» оказался представлен двумя вариантами: «уход от конфликта» и «обида». Тип «соперничество» представлен вариантами «ссора» и «применение силы». Типы «сотрудничество» и «компромисс» объединены в вариант «компромисс». В итоге были выделены категории: *уход от конфликта*, *обида*, *ссора*, *применение силы*, *авторитет/правило*, *компромисс*.

Уход от конфликта — это вариант, при котором персонажи не решают, по каким правилам они будут играть с игрушкой или кому она достанется, а пытаются избежать этого решения с помощью других дел, покупки новой игрушки или других обстоятельств, благодаря которым ситуация разрешится сама. Примеры: «*Купить нового кота*», «*Можно пойти порисовать, поесть*», «*Пойдут в гости к друзьям*».

Обида — это вариант, при котором персонажи не могут определить, кто и по каким правилам будет играть с игрушкой, и при этом начинают плакать, грустить, обижаться друг на друга, а ситуация от этого никак не разрешается. Примеры: «*Они могут поплакать*», «*Обидятся*», «*Они дальше будут плакать*».

Ссора — это вариант, при котором персонажи не могут определиться, кто и по каким правилам будет играть, причем их поведение в конфликтной ситуации становится деструктивным. В результате негативной коммуникации игрушка может быть порвана или сломана. Примеры: «*Могут подраться*», «*Могут сломать игрушку*».

Применение силы — это вариант разрешения конфликта, при котором полностью ущемляются интересы одной стороны и вопрос решается силовым путем. Примеры: «*Не захочет отдавать и заберет*», «*Ударит его кубиками*», «*Останется у того, кто сильнее*», «*Может отобрать игрушку*».

Авторитет/правило — это вариант разрешения конфликта, при котором персонажи опираются на авторитет взрослого или другого ребенка либо на какое-либо правило поведения или псевдоправило. Как оказалось в процессе исследования, такие псевдоправила весьма разнообразны. При этом порой дети противоречили сами себе, путаясь в своих же высказываниях: то они «отдавали игрушку» тому, кто старше по возрасту, то, наоборот, младшему. Примеры: «*Может помирить воспитатель или учитель*», «*Может самая главная девочка помирить, самая умная*», «*Девочкам надо уступать*», «*Потому что он первый взял*», «*Ну, потому что, видишь, он уже к нему ближе, этот котик*», «*Я решила... потому что она старше*».

Компромисс — это тип разрешения конфликтной ситуации, когда принимается совместное решение, устраивающее обе стороны (игра по очереди, примирение, совместная игра и т. п.). Примеры: «*Одна девочка возьмет, поиграет, потом отдаст другой*», «*Рассчитать считалочку*», «*Они построят замок и вместе будут с кошкой играть*», «*А давай мириться?*», «*Помирятся*», «*Поделятся*».

Распределение ответов в зависимости от пола респондента и персонажей приведены в таблице 1.

Таблица 1

Количество ответов по типам разрешения конфликтной ситуации

Категория	Пол респондентов	Пол персонажей			Всего ответов
		М — М	Д — Д	М — Д	
Компромисс	Мальчики	21	23	14	58
	Девочки	23	29	25	77
Авторитет/правило	Мальчики	13	9	13	35
	Девочки	12	10	14	36
Ссора	Мальчики	6	8	6	20
	Девочки	6	8	8	22
Уход от конфликта	Мальчики	7	9	6	22
	Девочки	6	5	7	18

Категория	Пол респондентов	Пол персонажей			Всего ответов
		М – М	Д – Д	М – Д	
Обида	Мальчики	3	3	2	8
	Девочки	5	3	2	10
Применение силы	Мальчики	0	1	1	2
	Девочки	1	1	1	3

Примечание: «М – М» — изображены два мальчика, «Д – Д» — две девочки, «М – Д» — мальчик и девочка.

Как видно из таблицы, самый популярный ответ — это «компромисс» как тип разрешения конфликтной ситуации. Девочки выбирают его чаще мальчиков: 77 ответов против 58 (соответственно 43 % и 32 % от максимально возможного количества ответов). Как показал критерий ϕ Фишера, это различие статистически значимо при $p \leq 0,05$ ($\phi = 2,07$).

Следующий по популярности ответ — это «авторитет/правило», предполагающий привлечение другого человека для разрешения конфликтной ситуации либо опору на существующие правила (например, гендерные стереотипы) или псевдоправила (условия, которые придумал сам ребенок). Как в ответах мальчиков, так и в ответах девочек этот вариант значимо чаще встречается в беседе по картинкам, на которых изображен мальчик («М – М» — 25 ответов; «М – Д» — 27 ответов), чем по картинке, где изображены две девочки («Д – Д» — 19 ответов). Различие статистически значимо при $p \leq 0,05$ ($\phi = 1,94$).

Качественный анализ показал, что девочки легко формулируют правила и могут менять их на ходу на противоположные. Они придумали почти вдвое больше псевдоправил, чем мальчики. Мальчики же придумали вдвое больше, чем девочки, разных вариантов ухода от конфликта.

Самый редкий вариант как у мальчиков, так и у девочек — это «применение силы».

Соотношение между результатами беседы с детьми и данными воспитателей

При обработке ответов воспитателей на опросник мы для каждого ребенка вывели средний балл по формуле $V = (V_1 + V_2)/2$, где V_1 — балл, выставленный первым воспитателем, V_2 — вторым.

Наиболее выраженное расхождение между ответами детей и наблюдениями воспитателей выявилось по применению силы в конфликте. Вариант «применение силы» встретился всего у 2 мальчиков и 3 девочек, тогда как воспитатели указали на средний уровень применения

силы (от 2,5 до 3,5 балла) у 7 мальчиков и 6 девочек, т. е. примерно у трети детей. В ответе как на этот вопрос, так и на другие отсутствовали сколь-нибудь заметные различия в оценке воспитателями поведения мальчиков и девочек.

Были просчитаны коэффициенты корреляции (отдельно для мальчиков и девочек) между каждым из указанных детьми вариантов разрешения конфликта и средним баллом по соответствующему вопросу опросника для воспитателей.

Корреляция, соответствующая умеренной тесноте связи, обнаружилась в следующих трех случаях:

1. У девочек: положительная корреляция между указанием воспитателей на умение ладить с другими детьми и количеством ответов категории «авторитет/правило» ($r = 0,47$; $p \leq 0,05$).

2. У мальчиков: положительная корреляция между указанием на то, что ребенок в конфликтах часто применяет силу, и количеством ответов категории «ссора» ($r = 0,49$; $p \leq 0,05$).

3. У мальчиков: отрицательная корреляция (на грани значимости) между указанием на то, что ребенок в конфликтах часто применяет силу, и количеством ответов категории «уход от конфликта» ($r = -0,42$).

Таким образом, девочки, в чьих ответах часто встречается вариант «авторитет/правило», в реальности обычно умеют ладить с детьми и решать мирным путем конфликтные ситуации. Мальчики, в чьих ответах часто встречается вариант, связанный с разрешением конфликта путем ссоры, в реальности в спорных ситуациях обычно склонны к неконструктивному поведению с применением силы, а также не склонны уходить от конфликта.

Обсуждение полученных результатов

В ответах как девочек, так и мальчиков вариант «компромисс» преобладал над остальными, а вариант «применение силы» встречался крайне редко. Это в целом согласуется с данными отечественных и зарубежных авторов о том, что к старшему дошкольному возрасту физическое воздействие как способ разрешения конфликтов уступает место более конструктивным формам поведения [4; 16]. Поскольку девочки выбирали компромисс значимо чаще мальчиков, можно предположить, что у них овладение этими формами происходит в среднем несколько быстрее.

Вместе с тем воспитатели отмечают, что в реальных конфликтах около трети детей обоего пола со средней частотой прибегают к использованию силы. Таким образом, представления детей о «правильном» поведении далеко не всегда реализуются в их действиях. Это подтверждается и тем, что

в целом ответы детей довольно слабо коррелировали с наблюдениями воспитателей за их реальным поведением. Умеренная теснота связи проявилась лишь в отношении двух характеристик реального поведения: умения ладить с другими детьми и склонности применять силу в конфликтах.

Вариант разрешения конфликта «правило/авторитет» как у мальчиков, так и у девочек встречался значимо чаще, если на иллюстрации был изображен конфликт между двумя мальчиками или между мальчиком и девочкой, чем если был изображен конфликт между двумя девочками. Таким образом, дети обоего пола считают мальчиков менее склонными к самостоятельному разрешению конфликтов. В наблюдениях воспитателей это не отразилось.

Senior preschoolers' ideas about conflict resolution were compared with their actual behavior. We used an interview with a child based on cards depicting conflict situations, and questionnaire for teachers. The study involved 20 boys and 20 girls aged 5–6 years and 8 kindergarten teachers. It has been shown that the most common type of conflict resolution offered by children of both sexes is a compromise, with girls offering it more often than boys. The option of using force was the least frequently suggested option. Meanwhile, teachers indicated it as quite frequent in real life. In general, the children's responses correlated little with the teachers' observations. This allowed us to conclude that children's ideas about "correct" behavior are not often realized in their actions.

Keywords: ideas of preschoolers, conflict, types of behavior in conflict, compromise, use of force, seeking help, avoiding conflict.

Список литературы

1. Белькова К. К. Конфликты детей дошкольного возраста и способы их разрешения / К. К. Белькова, В. А. Космач // Психологическая студия : сб. ст. — Витебск : ВГУ, 2023. — Вып. 16. — С. 26–29.

Bel'kova K. K. Konflikty detei doshkol'nogo vozrasta i sposoby ikh razresheniya / K. K. Bel'kova, V. A. Kosmach // Psikhologicheskaya studiya : sb. st. — Vitebsk : VGU, 2023. — Vyp. 16. — S. 26–29.

2. Большунова Н. А. Детский конфликт: причины, последствия и возможности разрешения в контексте детской субкультуры / Н. А. Большунова, О. А. Устинова // Психологические исследования. — 2017. — № 6. — С. 115–123.

Bol'shunova N. A. Detskii konflikt: prichiny, posledstviya i vozmozhnosti razresheniya v kontekste detskoj subkul'tury / N. A. Bol'shunova, O. A. Ustinova // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2017. — № 6. — S. 115–123.

3. «Детский барометр». Исследование эмоционального благополучия ребенка 6–7 лет в детском саду: голос ребенка и голос родителя / О. Л. Холодова, И. И. Воробьева, Е. Е. Крашенинников, Л. В. Логинова // Современное дошкольное образование. — 2020. — № 1 (97). — С. 38–53. — DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10063

«Detskii barometr». Issledovanie emotsional'nogo blagopoluchiya rebenka 6–7 let v detskom sadu: golos rebenka i golos roditelya / O. L. Kholodova, I. I. Vorob'eva, E. E. Krasheninnikov, L. V. Loginova // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. — 2020. — № 1 (97). — S. 38–53. — DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10063

4. Коломинский Я. Л. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности / Я. Л. Коломинский, Б. П. Жизневский // Вопросы психологии. — 1989. — № 19. — С. 35–43.

Kolominskii Ya. L. Sotsial'no-psikhologicheskii analiz konfliktov mezhdu det'mi v igrovoi deyatelnosti / Ya. L. Kolominskii, B. P. Zhiznevskii // *Voprosy psikhologii*. — 1989. — № 19. — С. 35–43.

5. *Муковникова А. А.* Проблемы общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками (теоретический аспект) / А. А. Муковникова, В. В. Паничева // *Национальная ассоциация ученых*. — 2021. — № 74-4. — С. 43–46.

Mukovnikova A. A. Problemy obshcheniya detei starshego doshkol'nogo vozrasta so sverstnikami (teoreticheskii aspekt) / A. A. Mukovnikova, V. V. Panicheva // *Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh*. — 2021. — № 74-4. — С. 43–46.

6. *Нуриева Е. Г.* Профилактика конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе реализации ФГОС / Е. Г. Нуриева, М. Р. Султанова // *Актуальные проблемы педагогики и психологии*. — 2015. — С. 239–246.

Nurieva E. G. Profilaktika konfliktного povedeniya detei starshego doshkol'nogo vozrasta v protsesse realizatsii FGOS / E. G. Nurieva, M. R. Sultanova // *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii*. — 2015. — С. 239–246.

7. *Ражабова Л. Ч.* Профилактика конфликтов средствами игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста / Л. Ч. Ражабова, А. А. Бахранова // *Вестник магистратуры*. — 2020. — № 1-5. — С. 33–34.

Razhabova L. Ch. Profilaktika konfliktov sredstvami igrovoi deyatelnosti u detei starshego doshkol'nogo vozrasta / L. Ch. Razhabova, A. A. Bakhranova // *Vestnik magistratury*. — 2020. — № 1-5. — С. 33–34.

8. *Семеновских Т. В.* Формирование мотивов позитивного поведения в конфликтных ситуациях и способы их разрешения: На материале исследования детей 5–7 лет, посещающих детские дошкольные учреждения : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 — Педагогическая психология / Т. В. Семеновских. — Казань, 2003. — 22 с.

Semenovskikh T. V. Formirovanie motivov pozitivnogo povedeniya v konfliktnykh situatsiyakh i sposoby ikh razresheniya: Na materiale issledovaniya detei 5–7 let, poseshchayushchikh detskie doshkol'nye uchrezhdeniya : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk: 19.00.07 — Pedagogicheskaya psikhologiya / T. V. Semenovskikh. — Kazan', 2003. — 22 s.

9. *Холодова О. Л.* Факторы эмоционального благополучия старших дошкольников: обзор современных исследований / О. Л. Холодова, Л. В. Логинова // *Современное дошкольное образование*. — 2020. — № 4. — С. 34–49. — DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10078

Kholodova O. L. Faktory emotsional'nogo blagopoluchiya starshikh doshkol'nikov: obzor sovremennykh issledovaniy / O. L. Kholodova, L. V. Loginova // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. — 2020. — № 4. — С. 34–49. — DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10078

10. *Чикова И. В.* Психологические паттерны конфликтности современных дошкольников / И. В. Чикова, Т. В. Диль-Илларионова // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. — 2023. — Т. 12, № 2. — С. 149–152. — DOI: 10.57145/27128474_2023_12_02_31

Chikova I. V. Psikhologicheskie patterny konfliktnosti sovremennykh doshkol'nikov / I. V. Chikova, T. V. Dil'-Illarionova // *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. — 2023. — Т. 12, № 2. — С. 149–152. — DOI: 10.57145/27128474_2023_12_02_31

11. *Чуканова А. А.* Формирование навыков конструктивного поведения у старших дошкольников в конфликтных ситуациях / А. А. Чуканова // *Нацразвитие. Наука и образование*. — 2023. — № 5. — С. 17–19.

Chukanova A. A. Formirovanie navykov konstruktivnogo povedeniya u starshikh doshkol'nikov v konfliktnykh situatsiyakh / A. A. Chukanova // *Natsrazvitie. Nauka i obrazovanie*. — 2023. — № 5. — С. 17–19.

12. Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence / M. Vlachou, E. Andreou, K. Botsoglou, E. Didascalou // *Educational Psychology Review*. — 2011. — Vol. 23. — P. 329–358.

13. *Burdelski M.* “Say can I borrow it”: teachers and children managing peer conflict in a Japanese preschool / M. Burdelski // *Linguistics and Education*. — 2020. — Vol. 59. — P. 100728. — DOI: 10.1016/j.linged.2019.04.002

14. *Garey J.* Teaching kids how to deal with conflict: tips for building lifelong skills [Electronic resource] / J. Garey, S. A. Lee, C. Werley // Child mind institute. — URL: <https://childmind.org/article/teaching-kids-how-to-deal-with-conflict/free> (date of the application: 12.07.2024).

15. *Kilmann R. H.* A Brief History of the Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) [Electronic resource] / R. H. Kilmann. — URL: <https://kilmanniagnostics.com/a-brief-history-of-the-thomas-kilmann-conflict-mode-instrument> (date of the application: 12.07.2024).

16. *Laursen B.* A Developmental meta-analysis of peer conflict resolution / B. Laursen, B. D. Finkelstein, N. T. Betts // *Developmental review*. — 2001. — Vol. 21, No. 4. — P. 423–449. — DOI: 10.1006/drev.2000.0531

17. *Moore E.* “Be friends with all the children”: Friendship, group membership, and conflict management in a Russian preschool / E. Moore // *Linguistics and Education*. — 2020. — Vol. 59. — P. 100744. — DOI: 10.1016/j.linged.2019.06.003

18. Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children / B. E. Vaughn, M. Vollenweider, K. K. Bost [et al.] // *Merrill-Palmer Quarterly*. — 2003. — Vol. 49, No. 3. — P. 245–278.

19. *Schaubhut N. A.* Technical Brief for the Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument / N. A. Schaubhut. — Sunnyvale, CA : CPP, Inc., 2007. — 11 p.

20. *Weber A. J.* Technical brief for the Thomas-Kilmann conflict mode instrument : [Japanese option] / A. J. Weber, C. A. Johnson, R. C. Thompson. — Mountain View, CA : CPP, Inc., 2013. — 5 p.

А. Д. Вырцан

бакалавр психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».
ORCID: 0009-0003-7103-649X

Связь черт личности со спецификой учебных мотивов в подростковом возрасте

A. D. Vyrtzan

Bachelor of Psychology, Moscow State University of
Psychology & Education. ORCID: 0009-0003-7103-649X

Relationship between Personality Traits and Specific Educational Motives in Adolescence

Изучение связи между личностными качествами и учебной мотивацией важно для повышения эффективности обучения и преподавания. Цель данного исследования — выявить связь между чертами личности «большой пятерки» и спецификой учебной мотивации у подростков. В исследовании приняли участие ученики российских школ, обучающиеся в 6–7-х классах ($n = 62$). Использовались следующие диагностические методики: «большая пятерка — детский вариант» и «Опросник академической саморегуляции». Результаты корреляционного и кластерного анализов показали значимые связи между всеми чертами личности и типами учебной мотивации. Наибольшее количество наиболее значимых связей с мотивацией обнаружено у черт «Добросовестность» и «Открытость опыту». «Нейротизм» оказался наименее связан с мотивацией.

Ключевые слова: черты личности, учебная мотивация, личность, мотивация, специфика учебных мотивов, большая пятерка, подростковый возраст.

Введение

Современные школьники живут в эпоху стремительно меняющегося мира и информационного перенасыщения. Возможно, именно с растущим числом отвлекающих факторов (социальные сети, видеоигры, развлекательные платформы и приложения) отчасти связано общее снижение учебной мотивации [1].

В этом контексте в школах особенно остро стоит проблема разработки эффективных методов и стратегий повышения мотивации, которые могли бы помочь учащимся сосредоточиться на учебных задачах и, как следствие, достигать более высоких образовательных результатов.

Одним из направлений решения этой проблемы может стать адаптация учителями методов и подходов обучения к нуждам разных учеников в соответствии с их личностными особенностями. Для этого необходимо достичь понимания соотношения личности и мотивации, что требует проведения направленных на это психологических ис-

следований. Помимо описанной практической значимости подобных работ, велик также и их теоретический вклад в разработку проблемы личности в целом.

Черты личности

В рамках данного исследования «личность» рассматривается с точки зрения психологических черт — генерализованных детерминационных тенденций личного характера [4]. В частности, выбрана пятифакторная модель («большая пятерка»), которая выделяет в структуре личности пять основных тенденций: экстраверсию, доброжелательность, открытость опыту, добросовестность и нейротизм [33].

Обращение именно к этой модели продиктовано целым рядом ее преимуществ. Обозначим лишь некоторые из них:

- 1) *Эмпирическая поддержка.* «Большая пятерка» основана не на теоретических доводах, а на эмпирических данных. Выделение именно этих пяти черт основано на обширных эмпирических исследованиях [18; 22; 39] и подтверждалось в различных культурах и популяциях [6; 21; 38].
- 2) *Простота и ясность.* «Большая пятерка» является практичной и экономичной моделью [32], она предлагает понятный и структурированный подход к изучению личности, что обеспечивает удобство её использования в различных исследованиях.
- 3) *Практичность.* Модель широко применяется в различных областях психологии. Например, уже показано, что черты «большой пятерки» имеют связь с различными аспектами жизни людей, в том числе предпринимательским статусом [41], академической успешностью [40], успешностью карьеры [25] и т. д.

Учитывая перечисленные преимущества использования этой модели личности, представляется целесообразным подробнее рассмотреть выделяемые в ней факторы. Как уже говорилось ранее, всего выделяется пять основных черт, однако каждая из них включает в себя ряд субфакторов, которые дополнительно раскрывают и уточняют эти черты. В таблице 1 представлены основные измерения «большой пятерки» и их субфакторы, а также интерпретация высоких и низких значений для каждой черты [11].

Отметим, что, хотя черты личности и подвержены некоторым изменениям в течение жизни [31], в целом они являются достаточно устойчивыми величинами. Так, говоря о дифференциальной стабильности черт (показатель, связанный с тем, насколько ранжирование человека по какой-либо характеристике остается постоянным на протяжении определенного времени), можно наблюдать следующие закономерности: ретестовые корреляции для возраста 4–10 лет варьируют в пределах

.40 < r < .60 [20; 36], для возраста 12–18 лет составляют примерно $r = .47$ [36]. В 50–70 лет наступает наибольшая дифференциальная стабильность черт ($r = .70$) [35].

Таблица 1

Пятифакторная модель личности

Измерение	Интерпретация высоких и низких значений	Субфакторы
Экстраверсия	<i>Высокие:</i> инициативность и активность в компании, проявление положительных эмоций, уверенность в себе. <i>Низкие:</i> слабая потребность в сторонней стимуляции	Общительность, настойчивость, активность, поиск острых ощущений (стремление к возбуждению; Excitement Seeking), жизнерадостность, теплота
Доброжелательность	<i>Высокие:</i> склонность жертвовать своими интересами ради интересов других, идти на компромисс. <i>Низкие:</i> конкурентность, прямота	Доверие, мораль, альтруизм, кооперация, скромность, сочувствие (сопереживание; Sympathy)
Добросовестность	<i>Высокие:</i> стремление к порядку, пунктуальность, ответственность. <i>Низкие:</i> слабоволие, ветреность, неаккуратность	Самозэффективность, упорядоченность (аккуратность), ответственность (исполнительность), стремление к цели, самодисциплина, осторожность
Нейротизм	<i>Высокие:</i> чувствительность, тенденция к беспокойству и волнению. <i>Низкие:</i> аффективная устойчивость и меньшая возбудимость	Тревожность, депрессия, уязвимость (ранимость), самосознание, импульсивность, гнев (враждебность)
Открытость опыту	<i>Высокие:</i> креативность, любопытство, поиск нового. <i>Низкие:</i> консерватизм, узкий спектр интересов	Воображение, художественные интересы (Artistic Interests), эмоциональность, авантюризм, интеллект, либерализм

Таким образом, можно заключить, что, несмотря на изменение черт в ту или иную сторону у индивида, их ранговое значение внутри популяции сохранится.

Также на сегодняшний день вызывает сомнения возможность изменить черты личности целенаправленной интервенцией. Современные исследования позволяют допустить возможность частичной коррективы отдельных черт с помощью когнитивной терапии [7; 37] или различных тренинговых программ [8; 10; 34]. Однако вопрос об эффективности и универсальности таких подходов пока остается не решенным.

Вероятно, стабильность черт обусловлена биологической детерминированностью этих показателей [24; 30]. И хотя оценки вклада генов здесь варьируют [42], самими авторами «большой пятерки» утверждается почти полная обусловленность личностных диспозиций генами [32].

Учебная мотивация

В широком смысле учебная мотивация — это совокупность всех факторов, которые побуждают человека к приобретению знаний, умений и навыков, а также поддерживают его усилия, направленные на достижение образовательных целей.

Для более глубокого понимания феномена мотивации был выбран подход Э. Деси и Р. Райана и разработанная ими теория самодетерминации [15; 16]. Согласно ей, выделяются следующие типы мотивации:

1. Внутренняя мотивация — это мотивация, связанная с содержанием деятельности.

2. Внешняя мотивация включает в себя несколько видов:

- экстернальная — предполагает выполнение конкретной деятельности для получения награды (поощрения) или же чтобы избежать наказания [13];
- интроецированная — предполагает мотивацию посредством обращения к чувству долга человека [12];
- идентифицированная — мотивация через осознание личной важности и значимости деятельности. При этом сама деятельность необязательно доставляет удовольствие, главным является получение результата [16].

3. Амотивация — отсутствие мотивации.

Условием для возникновения внутренней мотивации считается удовлетворение трех основных психологических потребностей: потребности в автономии, в компетентности и в связанности [14].

Значительный вклад в развитие теории самодетерминации внесли и другие исследователи, например, Д. Арили и Ю. Гнизи. Они заметили, что внешнее поощрение (или наказание) может вести к падению уров-

ня внутренней мотивации, если речь идет о творческой деятельности, и продолжает быть действенным в ситуации однообразной, рутинной деятельности [28]. Помимо этого, были обнаружены и иные возможные причины ослабления внутренней мотивации: строгие временные рамки для выполнения задачи [5], надзор за деятельностью [29] и др.

Под спецификой учебных мотивов понимается характерное для человека соотношение разных видов мотивации.

Методы

Выборка исследования. В исследовании приняли участие ученики российских школ (Москвы и Санкт-Петербурга): 62 подростка в возрасте от 11 до 14 лет ($M = 13$, $\mu = 12,8$).

Респонденты разделены по полу примерно поровну — 32 мальчика (51,6 %) и 30 девочек (48,4 %). Образовательный уровень респондентов: 7-й класс — 35 человек (56,5 %); 6-й класс — 27 человек (43,5 %).

Участие в исследовании было анонимным и проводилось с использованием технологии дистанционного сбора данных Google Forms.

Методики исследования. Для измерения исследуемых показателей у респондентов выбраны следующие методики:

1. «Большая пятерка — детский вариант» (С. Б. Малых, Т. Н. Тихомирова, Г. М. Васин).

Это русскоязычная версия методики Big Five Questionnaire — Children Version: BFQ-C, которая была адаптирована на выборке российских школьников в 2015 году [2]. Методика позволяет в исследовательских целях оценить выраженность по пяти измерениям, соответствующим основным чертам личности «большой пятерки».

2. «Опросник академической саморегуляции» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, М. Ф. Линч), разработанный для учащихся третьих — седьмых классов средней школы на основе англоязычной методики «Опросник академической саморегуляции» (SRQ-A) Р. Райана и Дж. Коннела [23].

Данный опросник включает в себя семь шкал, описывающих мотивацию. Все они (вместе с сокращениями, которые будут использоваться далее, а также обозначением типа и кратким описанием) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Шкалы опросника академической саморегуляции

Название	Сокращение	Тип мотивации	Краткое описание
Познавательная мотивация	ПМ	Внутренняя	Стремление узнавать новое

Название	Сокращение	Тип мотивации	Краткое описание
Мотивация саморазвития	МС	Внутренняя	Стремление к развитию своих способностей
Идентифицированная мотивация	ИД	Относительно автономная внешняя	Понимание важности учебы для себя лично
Позитивная интроецированная мотивация	ИП	Относительно автономная внешняя	Стремление гордиться своими достижениями в учебе
Негативная интроецированная мотивация	ИН	Менее автономная внешняя	Стремление избежать чувств вины и стыда за неудачи в учебе
Общая экстерналиная мотивация	ЭМ	Внешняя	Необходимость следовать требованиям
Экстерналиная мотивация, связанная с учителями	ЭУ	Внешняя	Стремление соответствовать требованиям учителя

Результаты

Для представления основных характеристик нашего набора данных и демонстрации его распределения, результаты респондентов (после расшифровки) по каждой шкале использованных психодиагностических методик были статистически описаны и визуализированы. На рисунках 1 и 2 изображены сводные (для каждой гендерной группы) коробчатые диаграммы для черт личности и учебной мотивации соответственно.

Значимых выбросов в данных не обнаружено. Одновыборочный тест Колмогорова — Смирнова показал, что распределение черт личности в выборке близко к нормальному, тогда как почти все виды учебной мотивации, за исключением ЭУ, не имеют нормального распределения.

Корреляционный анализ. Ввиду того, что шкалы двух выбранных для исследования методик сильно различаются и имеют разный масштаб (от 0 до 52 в случае черт личности и от 0 до 4 в случае типов учебной мотивации), данные обеих методик прошли Z-нормализацию с целью приведения переменных к единому стандартизованному измерению.

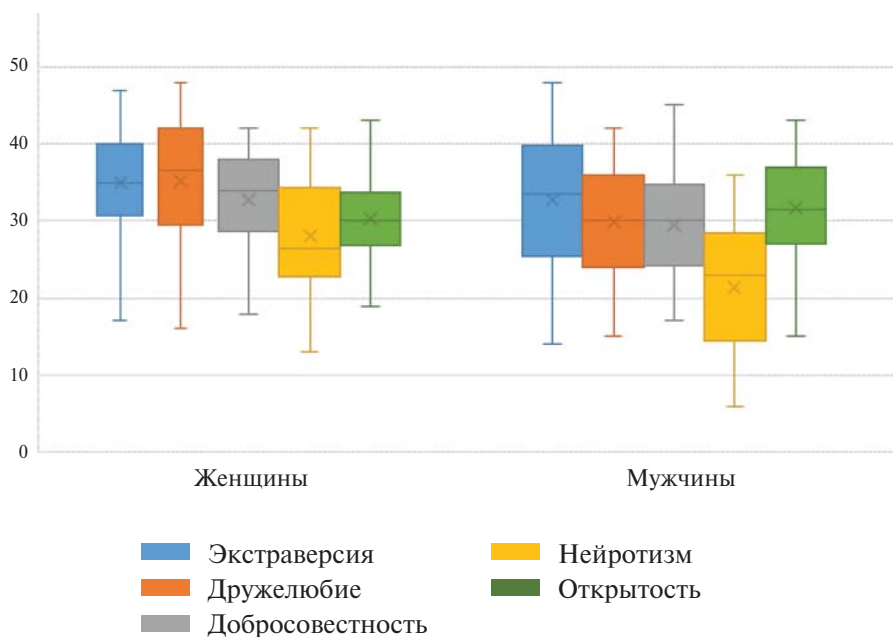


Рис 1. Сравнение распределения черт личности (N = 62)

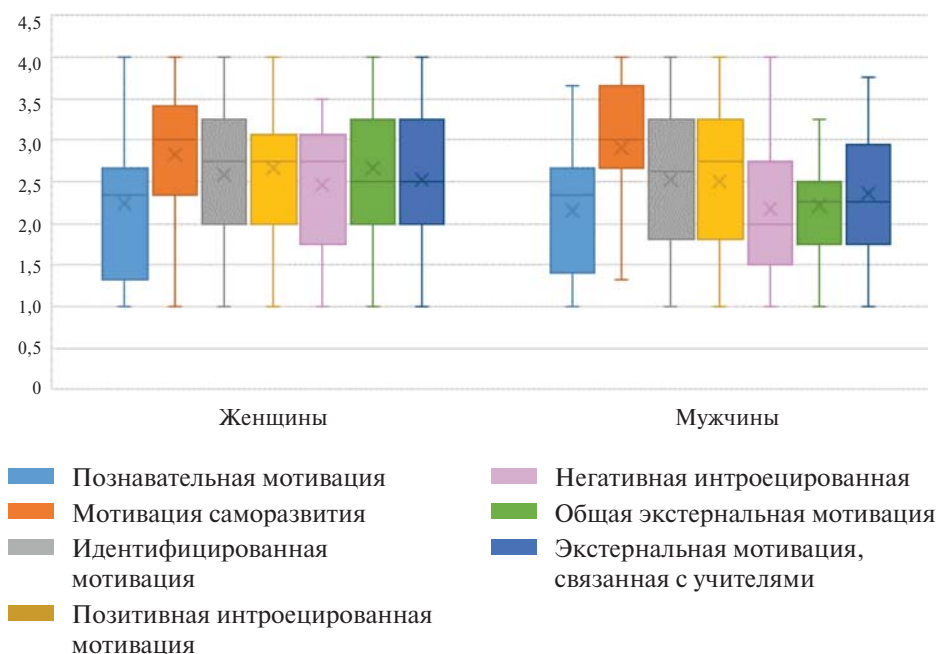


Рис 2. Сравнение распределения типов мотивации (N = 62)

Далее с полученными Z-значениями переменных был произведен корреляционный анализ непараметрическим методом ранговой корреляции Спирмена. Этот метод выбран, поскольку он не требует нормального распределения данных и не так чувствителен к аномальным значениям переменных.

В таблице 3 отображены результаты корреляционного анализа между чертами личности и типами учебной мотивации ($n = 62$). На пересечении строк (черт личности) и столбцов (типов мотивации) указаны значения коэффициентов корреляции Спирмена.

Таблица 3

Корреляция Z-значений черт личности и типов учебной мотивации

Черты личности \ Тип мотивации	ПМ	МС	ИД	ИП	ИН	ЭМ	ЭУ
Экстраверсия	,365**	,258*	,347**	,162	,229	,273*	-,046
Дружелюбие	,306*	,419**	,328**	,245	,311*	,300*	,081
Добросовестность	,626***	,481***	,609***	,411**	,336**	,105	-,009
Нейротизм	-,198	-,055	-,101	,029	,320*	,233	,271*
Открытость	,610***	,590***	,506***	,388**	,217	,064	-,141

Примечания:

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

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

*** Корреляция значима на уровне 0,001 (двухсторонняя).

Добросовестность показала наибольшее количество наиболее значимых связей с различными видами мотивов. Добросовестные люди значительно имеют более высокие баллы почти по всем видам учебных мотивов. Связи с экстернальной мотивацией не обнаружено.

Открытость опыту также демонстрирует наиболее значимые связи с четырьмя из семи шкал, что сближает ее с добросовестностью.

Меньшее количество связей с мотивацией (при $p < 0,05$) обнаружено у черты нейротизма.

Кластерный анализ. После проведения корреляционного анализа, с целью уточнения его результатов, а также для более глубокого понимания обнаруженных связей, был произведен кластерный анализ. Он может предоставить дополнительную информацию о связи переменных через рассмотрение и изучение подгрупп (кластеров), выделенных на основании их схожести.

Для разбиения испытуемых на подгруппы была выбрана кластеризация на основе всех типов учебной мотивации. Такая кластеризация вы-

делит ряд подгрупп с отличными друг от друга мотивационными профилями (под которыми здесь понимается характерное соотношение разных видов мотивации), что упростит интерпретацию и анализ связей черт личности с этими подгруппами.

Для выделения подгрупп испытуемых была использована иерархическая агломеративная кластеризация методом Варда. В качестве исходных данных были использованы необработанные оценки мотивации (ПМ, МС, ИД, ИП, ИН, ЭМ, ЭУ).

С помощью критерия Краскела — Уоллиса и теста Даннета ТЗ (множественные сравнения) было выбрано оптимальное количество кластеров — два. Такое кластерное решение оказалось наиболее уместно. Выделенные группы имеют значимые отличия почти по всем видам мотивации (кроме ЭМ и ЭУ).

В таблице 4 представлены средние значения мотивации для каждого кластера.

Таблица 4

Средние значения различных видов мотивации в двух кластерах

Кластеры	ПМ	МС	ИД	ИП	ИН	ЭМ	ЭУ
Кластер 1	2,78	3,35	3,09	3,06	2,57	2,49	2,45
Кластер 2	1,43	2,25	1,86	1,95	1,99	2,37	2,43

Испытуемые, вошедшие в кластер 1, в среднем имеют значительно более высокую мотивацию (исключением являются ЭМ и ЭУ), чем испытуемые из кластера 2. Исходя из этого условно обозначим кластеры как:

- кластер 1 — «высокая мотивация»;
- кластер 2 — «низкая мотивация».

В первый входит 35 человек, во второй — 27. Заметим также, что гендерных различий в кластерах не обнаружено. В «высокую мотивацию» входит 17 девочек и 18 мальчиков, а в «низкую мотивацию» 14 мальчиков и 13 девочек.

В таблице 5 указаны средние значения черт личности для испытуемых с разными мотивационными профилями.

Таблица 5

Средние значения черт личности в двух кластерах

Кластеры	Экстраверсия	Дружелюбие	Добросовестность	Нейротизм	Открытость
Высокая мотивация	35,91	34,72	34,56	23,81	34,92
Низкая мотивация	30,86	29,15	26,19	25,81	25,62

С помощью U-критерия Манна — Уитни проверена значимость отличий черт личности в двух группах.

Добросовестность и Открытость в группах отличаются с уровнем значимости $p < 0,001$.

Экстраверсия и Дружелюбие в группах отличаются с уровнем значимости $p < 0,01$.

Значимых отличий по Нейротизму в группах не обнаружено.

Обсуждение результатов

Добросовестность. Наши результаты в целом согласуются с предыдущими исследованиями, указывающими на связь добросовестности и учебной мотивации [26]. Однако, вопреки ожиданиям, не установлено значимой связи с экстернальными мотивами. Также интересно, что добросовестность является ключевым некогнитивным предиктором успеваемости подростков [3; 19] и при этом имеет самые устойчивые и значимые связи с учебной мотивацией. Это позволяет предположить, что добросовестные ученики, скорее всего, будут мотивированы. Возможным объяснением этого будет то, что добросовестность способствует лучшему планированию, организации и выполнению учебных заданий, что в свою очередь повышает учебную мотивацию. Отсутствие же связи с внешними экстернальными мотивами может указывать на то, что добросовестность у добросовестных людей не обязательно ориентирована на других людей. Другими словами, добросовестность у них проявляется как внутренняя направленность личности, и добросовестные люди действуют добросовестно главным образом «для самих себя», а не ради кого-то и не из-за кого-то.

Открытость опыту. Открытость опыту, характеризующаяся любознательностью и готовностью к новым идеям, положительно связана с внутренней мотивацией, что подтверждают также и результаты зарубежных исследователей [26]. Если рассматривать эти результаты в контексте образования, можно заметить, что открытость является вторым по значимости некогнитивным предиктором успеваемости подростков (после добросовестности) [9]. В этой связи закономерно, что, как и в случае добросовестности, открытость наиболее значимо связана с учебной мотивацией (с ПМ, МС, ИД и ИП). Это дает основания полагать, что интеллектуально любознательные и открытые ученики с большей вероятностью будут получать удовольствие (или удовлетворение) от процесса обучения. Связь открытости с интроецированной позитивной мотивацией и мотивацией саморазвития в целом соотносится с теоретической концептуализацией открытости опыту как различию в активации системы вознаграждения при участии в познавательной деятельности [17].

Экстраверсия. В предыдущих исследованиях отмечалась связь экстраверсии с внешней мотивацией [26]. Однако наши результаты не подтвердили такую закономерность и показали значимые корреляции только с ПМ и ИД. Такой результат может быть объяснен предположением, что подростки-экстраверты в большей степени вовлечены в общение со сверстниками, для которых, ввиду возрастных особенностей, могут быть характерны склонность к отрицанию значимости школьного образования и сопротивлению авторитету учителя. Это может объяснить отсутствие связи с экстернальной и интроецированной мотивациями.

Дружелюбие. Найденные связи этой черты с ПМ, МС, ИД, ИН, ЭМ в целом согласуются с данными об отрицательной связи доброжелательности и амотивации [26]. Возможным объяснением может стать предположение о том, что дружелюбные подростки могут получать больше поддержки от сверстников и учителей, что положительно сказывается на их мотивации.

Однако связи с ПМ, ИН и ЭМ не являются достаточно значимыми ($p < 0,05$), чтобы говорить об их устойчивости. Это также подтверждает факт низкого влияния доброжелательности на успеваемость в подростковом возрасте [27].

Нейротизм. Вопреки ожиданиям, связь нейротизма с учебной мотивацией практически отсутствует, что, впрочем, находит подтверждение и в исследованиях зарубежных авторов [26]. Это может означать, что склонность к переживанию негативных эмоций не оказывает значительного влияния на учебную мотивацию у подростков. Или же другие черты личности, внешние факторы среды (например, поддержка семьи и учителей), а также собственные адаптационные стратегии управления эмоциями компенсируют потенциальное негативное влияние нейротизма, если оно существует.

Выводы

Представленное в этой статье исследование, посвященное связи черт личности и учебной мотивации в подростковом возрасте, позволяет сделать следующие выводы:

1. Добросовестность и открытость опыту в наибольшей степени связаны с учебной мотивацией — с внутренней мотивацией (познавательной и саморазвития), идентифицированной и интроецированной мотивацией. Именно эти две черты уже выделялись ранее как основные личностные предикторы академической успешности.

2. В наименьшей степени с основными чертами личности связана экстернальная мотивация, при которой подростки включаются в учебную деятельность под давлением внешних обстоятельств.

Данная работа расширяет понимание связи личностных качеств и мотивации. Дальнейшие исследования могут дополнить полученные результаты, например, включив в анализ другие переменные, в частности субфакторы черт личности. Наше исследование обеспечивает основу для дальнейших исследований и создает потенциальную возможность для повышения мотивации и успеваемости путем учета влияния на них личности учащихся.

Studying the relationship between personality traits and learning motivation is important for improving the effectiveness of learning and teaching. The purpose of this study is to identify the relationship between the Big Five personality traits and the specifics of educational motivation in adolescents. The study involved students from Russian schools studying in grades 6–7 ($n = 62$). The following diagnostic methods were used: “Big Five — children’s version” and “Academic Self-Regulation Questionnaire”. The results of correlation and cluster analyzes showed significant connections between all personality traits and types of educational motivation. The largest number of the most significant connections with motivation were found in the traits “Conscientiousness” and “Openness to experience.” Neuroticism was the least associated with motivation.

Keywords: personality traits, educational motivation, personality, motivation, specificity of educational motives, Big Five, adolescence.

Список литературы

1. Гордеева Т. О. Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 г. / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, А. В. Сухановская // Культурно-историческая психология. — 2022. — Т. 18, № 3. — С. 104–112. — DOI: 10.17759/chp.202218031

Gordeeva T. O. Dinamika uchebnoi motivatsii i orientatsii na otsenki u rossiiskikh podrostkov v period s 1999 po 2020 g. / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, A. V. Sukhanovskaya // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2022. — T. 18, № 3. — S. 104–112. — DOI: 10.17759/chp.202218031

2. Малых С. Б. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятерка — детский вариант» / С. Б. Малых, Т. Н. Тихомирова, Г. М. Васин // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2015. — Т. 8, № 4. — С. 6–12.

Malykh S. B. Adaptatsiya russkoyazychnoi versii oprosnika «Bol'shaya pyaterka — detskii variant» / S. B. Malykh, T. N. Tikhomirova, G. M. Vasin // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2015. — T. 8, № 4. — S. 6–12.

3. Мишкевич А. М. Черты личности как предиктор учебной успеваемости старшеклассников / А. М. Мишкевич // Актуальные проблемы психологического знания. — 2015. — № 3. — С. 69–79.

Mishkevich A. M. Cherty lichnosti kak prediktor uchebnoi uspevaemosti starsheklassnikov / A. M. Mishkevich // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2015. — № 3. — S. 69–79.

4. Allport G. W. Trait-names: A psycho-lexical study / G. W. Allport, H. S. Odbert // Psychological Monographs. — 1936. — Vol. 47. — 171 P. — DOI: 10.1037/h0093360

5. Amabile T. M. Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation / T. M. Amabile, W. De Jong, M. R. Lepper // Journal of Personality and Social Psychology. — 1976. — Vol. 34. — P. 92–98.

6. Angleitner A. Towards a taxonomy of personality descriptors in German: A psycho-lexical study / A. Angleitner, F. Ostendorf, O. P. John // European Journal of Personality. — 1990. — Vol. 4. — P. 89–118. — DOI: 10.1002/per.2410040204

7. Assessing and interpreting personality change and continuity in patients treated for major depression / F. De Fruyt, K. Van Leeuwen, R. M. Bagby [et al.] // *Psychological Assessment*. — 2006. — Vol. 18. — P. 71–80. — DOI: 10.1037/1040-3590.18.1.71
8. Association of an educational program in mindful communication with burnout, empathy, and attitudes among primary care physicians / M. S. Krasner, R. M. Epstein, H. Beckman [et al.] // *JAMA*. — 2009. — Vol. 302. — P. 1284–1293. — DOI: 10.1001/jama.2009.1384
9. Broad and Narrow Personality Traits Predicting Academic Achievement Over Compulsory Schooling: A Cross-Sectional Study in Two Countries / M. Zupančič, T. Kavčič, H. R. Slobodskaya, O. A. Akhmetova // *Journal of Early Adolescence*. — 2016. — Vol. 36, No. 6. — P. 783–806.
10. Can an old dog learn (and want to experience) new tricks? Cognitive training increases openness to experience in older adults / J. J. Jackson, P. L. Hill, B. R. Payne [et al.] // *Psychology and Aging*. — 2012. — Vol. 27. — P. 286–292. — DOI: 10.1037/a0025918
11. *Costa P. T.* Neo personality inventory-revised (NEO PI-R) / P. T. Costa, R. R. McCrae. — Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, 1992.
12. *Deci E. L.* Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Canadian Psychology*. — 2008. — Vol. 49. — P. 14–23.
13. *Deci E. L.* Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Contemporary Educational Psychology*. — 2000. — Vol. 25. — P. 54–67.
14. *Deci E. L.* Intrinsic motivation : Monograph / E. L. Deci. — New York : Plenum Press, 1975. — 345 p.
15. *Deci E. L.* Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. — New York : Plenum Press, 1985. — 396 p.
16. *Deci E. L.* Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / E. L. Deci, R. M. Ryan // *American Psychologist*. — 2000. — Vol. 55, No. 1. — P. 68–78.
17. *Denissen J. J. A.* Motivational individual reaction norms underlying the Five-Factor model of personality: First steps towards a theory-based conceptual framework / J. J. A. Denissen, L. Penke // *Journal of research in personality*. — 2008. — Vol. 42, No. 5. — P. 1285–1302.
18. *Digman J. M.* Five robust trait dimensions: development, stability, and utility / J. M. Digman // *Journal of Personality*. — 1989. — Vol. 57, No. 2. — P. 195–214. — DOI: 10.1111/j.1467-6494.1989.tb00480.x
19. *Dumfart B.* Conscientiousness Is the Most Powerful Noncognitive Predictor of School Achievement in Adolescents / B. Dumfart, A. C. Neubauer // *Journal of Individual Differences*. — 2016. — Vol. 37, No. 1. — P. 8–15.
20. *Ferguson C. J.* A meta-analysis of normal and disordered personality across the life span / C. J. Ferguson // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2010. — Vol. 98. — P. 659–667. — DOI: 10.1037/a0018770
21. Filipino personality structure and the Big Five model: A lexical approach / A. T. Church, J. A. S. Reyes, M. S. Katigbak, S. D. Grimm // *Journal of Personality*. — 1997. — Vol. 65. — P. 477–528. — DOI: 10.1111/j.1467-6494.1997.tb00325.x
22. *Goldberg L. R.* Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons / L. R. Goldberg ; ed. L. Wheeler // *Review of Personality and Social Psychology*. — Beverly Hills, CA : Sage, 1981. — Vol. 2. — P. 141–165.
23. *Gordeeva T. O.* The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, M. F. Lynch // *Psychology in Russia: State of the Art*. — 2020. — Vol. 13, No 3. — P. 113–131. — DOI: 10.11621/pir.2020.0308
24. Is the genetic structure of human personality universal? A cross-cultural twin study from North America, Europe, and Asia / S. Yamagata, A. Suzuki, J. Ando [et al.] //

Journal of Personality and Social Psychology. — 2006. — Vol. 90. — P. 987–998. — DOI: 10.1037/0022-3514.90.6.987

25. *Judge T. A.* The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span / T. A. Judge, C. A. Higgins, C. J. Thoresen // *Personnel psychology*. — 1999. — Vol. 52, No 3. — P. 621–652.

26. *Komarraju M.* Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement / M. Komarraju, S. J. Karau, R. R. Schmeck // *Learning and individual differences*. — 2009. — Vol. 19, No 1. — P. 47–52.

27. *Laidra K.* Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school / K. Laidra, H. Pullmann, J. Allik // *Personality and individual differences*. — 2007. — Vol. 42, No 3. — P. 441–451.

28. *Large Stakes and Big Mistakes* / D. Ariely, U. Gneezy, G. Loewenstein, N. Mazar // *Review of Economic Studies*. — Oxford University Press, 2009. — Vol. 76, No. 2. — P. 451–469.

29. *Lepper M. R.* Turning play into work: Effects of adults surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation / M. R. Lepper, D. Green // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1975. — Vol. 31. — P. 479–486.

30. *Loehlin J. C.* Genes and environment in personality development : Vol. 14 / J. C. Loehlin. — Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 1992. — P. 145.

31. *Lucas R. E.* Personality development across the life span: longitudinal analyses with a national sample from Germany / R. E. Lucas, M. B. Donnellan // *Journal of personality and social psychology*. — 2011. — Vol. 101, No 4. — P. 847. — DOI: 10.1037/a0024298

32. *McCrae R. R.* Personality in adulthood: A five-factor theory perspective / R. R. McCrae, Jr. P. T. Costa. — 2nd ed. — New York, NY : Guilford Press, 2003. — P. 268.

33. *McCrae R. R.* Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model / R. R. McCrae, Jr. P. T. Costa ; J. S. Wiggins (Ed.) // *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives*. — New York, NY : Guilford Press, 1996. — P. 51–87.

34. *Piedmont R. L.* Cracking the plaster cast: Big five personality change during intensive outpatient counseling / R. L. Piedmont // *Journal of Research in Personality*. — 2001. — Vol. 35. — P. 500–520. — DOI: 10.1006/jrpe.2001.2326

35. *Roberts B. W.* Personality development in the context of the neosocioanalytic model of personality / B. W. Roberts, D. Wood ; D. Mroczek, T. Little (Eds.) // *Handbook of personality development*. — Mahwah, NJ : Erlbaum, 2006. — P. 11–39.

36. *Roberts B. W.* The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies / B. W. Roberts, W. F. DelVecchio // *Psychological Bulletin*. — 2000. — Vol. 126. — P. 3–25. — DOI: 10.1037/0033-2909.126.1.3

37. *Separate personality traits from states to predict depression* / L. A. Clark, J. Vittengl, D. Kraft, R. J. Jarrett // *Journal of Personality Disorders*. — 2003. — Vol. 17. — P. 152–172. — DOI: 10.1521/pedi.17.2.152.23990

38. *The factor structure of Greek personality adjectives* / G. Saucier, S. Georgiades, I. Tsaousis, L. R. Goldberg // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2005. — Vol. 88. — P. 856–875. — DOI: 10.1037/0022-3514.88.5.856

39. *Tupes E. C.* Recurrent personality factors based on trait ratings / E. C. Tupes, R. E. Christal // *Journal of Personality*. — 1961/1992. — Vol. 60. — P. 225–251. — DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00973.x

40. *Vedel A.* The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis / A. Vedel // *Personality and Individual Differences*. — 2014. — Vol. 71. — P. 66–76.

41. *Zhao H.* The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review / H. Zhao, S. E. Seibert // *Journal of Applied Psychology*. — 2006. — Vol. 91, No. 2. — P. 259–271. — DOI: 10.1037/0021-9010.91.2.259

42. Zuckerman M. Personality science: Three approaches and their applications to the causes and treatment of depression / M. Zuckerman. — Washington, DC : American Psychological Association, 2011. — P. 262.

УДК 159.922.6

DOI: 10.51944/20738544_2024_3_235

EDN: IYYFBM

Д. В. Дягилева

ведущий психолог Центра психологического кон-
сультирования ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ. ORCID:
0009-0005-4696-3819

**Стратегии совладающего поведения
у математически одаренных старшекласников
и их связь с коммуникативными
и организаторскими склонностями**

D. V. Dyagileva

Leading psychologist of Higher School of Economics.
ORCID: 0009-0005-4696-3819

**Coping Strategies of Mathematically Gifted Upper-Class
School Students and its Correlation with Communicative
and Organizational Inclinations**

Целью данной работы стал анализ специфики совладающего поведения математически одаренных старшекласников в период повышенного учебно-эмоционального стресса в связи с окончанием школы. В исследовании приняли участие 98 старшекласников 15–18 лет школ города Москвы. Использовались опросники «Юношеская копинг-шкала» Э. Фрайденберг и Р. Льюиса в адаптации Т. Л. Крюковой, опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского, В. А. Федоришина. Обнаружено, что профиль совладающего поведения математически одаренных старшекласников более благоприятный. Выявлены корреляции между шкалами копинг-стратегий и коммуникативными, организаторскими склонностями у старшекласников всех групп. Полученные результаты подчеркивают важность развития коммуникативных и организаторских склонностей у старшекласников для укрепления продуктивных и социальных стратегий совладания со стрессом.

Ключевые слова: одаренные старшекласники, подростки, копинг-стратегии, совладание.

Введение

Математически одаренные старшекласники относятся к категории детей с особыми образовательными потребностями [12; 17]. Учащиеся профильных школ, например физико-математических, обучаются в специализированных образовательных учреждениях по обогащенной программе с повышенным уровнем сложности и требований. Такое обучение по-

звolyет одаренным школьникам получать уровень образования, который отвечает их повышенным потребностям и способностям, с другой стороны оно связано с повышенным уровнем стресса в силу личных требований к себе учащихся в виде стремления к академическим достижениям, участия в разного рода олимпиадах, а также в связи с социальными ожиданиями со стороны окружающих: родителей, школы (репутация школы в виде достижений учеников в качестве призеров и победителей олимпиад).

Старшеклассники сталкиваются с наиболее стрессогенным периодом жизни в процессе своего школьного обучения: перед ними возникают разноплановые возрастные задачи развития, они переживают период интенсивного физического развития, личностного роста, перед ними возникает необходимость выбора жизненной траектории и дальнейшего профессионального обучения [7]. Повышенная учебная нагрузка и эмоциональное напряжение, связанные с выпускными экзаменами и подготовкой к поступлению в вузы на конкурсной основе, неизбежное грядущее изменение социального статуса, неопределенность ожидания результатов выпускных экзаменов и вступительных испытаний создают высокий стрессогенный фон.

Образовательная среда выполняет важные задачи в жизни учащихся: обучение детей, подготовка к взрослому функционированию и пр. Школа представляет собой модель общества и служит пространством для социализации, где осваиваются модели поведения. В школьной среде формируются различные навыки ребенка, включая и навык выстраивания социальных связей [10]. Исследования совладающего поведения детей и подростков часто посвящены разнообразию репертуара копинг-стратегий и качеству социализации [9; 10]. Интерес исследователей к теме совладающего поведения подростков может быть обусловлен во многом тем, что умение применять различные поведенческие стратегии и владение навыками саморегуляции становятся важными факторами социализации детей и подростков, а также обеспечения их оптимальной жизненной траектории [10].

Социализация представляет собой систему коммуникационного взаимодействия общества и индивида, человек является субъектом социализации с самого рождения. А. В. Мудрик выделяет три основные группы задач социализации: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические. В процессе освоения задач развития и социализации, у человека формируются коммуникативные умения [3]. Коммуникативные склонности — это особенности личности, необходимые для реализации коммуникативных умений, которые определяют качество межличностных отношений и эффективность взаимодействия в различных социальных контекстах (М. И. Лисина, А. Бандура, Дж. Келли и др.), общение является

ся ведущей деятельностью в подростковом возрасте (М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова и др.) [2; 4].

Теоретические и эмпирические исследования проблематики копингов широко освещены в научной литературе (Л. И. Анцыферова, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова, Р. Лазарус, С. Фолкман и др.). Согласно данным современных зарубежных исследований тревожности интеллектуально одаренных школьников, освещенным в обзоре Е. И. Щеблановой и С. О. Петровой, развитые когнитивные способности позволяют одаренным детям лучше понимать себя и окружающих, применять конструктивные копинг-стратегии при решении личных и межличностных проблем, что способствует более успешной социально-психологической адаптации. Одаренные дети сталкиваются с теми же проблемами возрастного развития, что и их нормотипичные сверстники, и справляются с ними так же или более успешно [13].

Исследований репертуара совладающего поведения одаренных старшеклассников не так много. На примере исследования С. А. Хазовой (2012) о факторах и ресурсах развития одаренных старшеклассников, показано, что эффективность совладания математически одаренных старшеклассников обеспечивается их высоким интеллектом, креативностью и наличием академических интеллектуальных достижений. Так, одаренные старшеклассники выбирают более продуктивные копинг-стратегии, стремятся получить информацию о возможностях решения проблем, при этом они реже используют социально ориентированные стратегии обращения к социальной поддержке, обращения к религии и принадлежности к группе, а также непродуктивные стратегии самообвинения и мечты о чуде [9]. В зарубежных исследованиях фигурирует показатель интеллектуального развития как критерий. Исследование 145 подростков из калькуттских школ от 13 до 17 лет описывает, что на способность школьников в совладании со стрессом влияет эмоциональный интеллект, высокий эмоциональный интеллект приводит к низкому стрессу, более частый выбор проблемно ориентированного копинга связан с более высоким эмоциональным интеллектом [15]. Исследователи совладающего поведения интеллектуально одаренных подростков ставят вопрос об определении частоты использования стратегий совладания в контексте структуры личности [14]. Исследование на выборке 253 учащихся в возрасте от 14 до 18 лет показало, что одаренные чаще используют стратегию социальной изоляции и реже обращаются к социальной поддержке, личностный показатель экстраверсии отрицательно связан с копингами обращения к социальной поддержке, одаренные чаще замыкаются в себе, при этом одаренные подростки проявляют позитивный настрой в адаптивной стратегии ре-

шения проблем [14]. Выявлено, что учащиеся школы для одаренных во Вьетнаме, обучающиеся преимущественно на математическом и естественнонаучном направлении, наиболее часто выбирают для преодоления стресса стратегии «решение проблем», «когнитивная перестройка» и «принятие желаемого за действительное», отмечается, что одаренные школьники последовательны в выборе способов преодоления стресса [19; 20]. Исследование совладающих факторов в основе академической успеваемости выборки 158 российских старших подростков 15–17 лет показало, что старшеклассники с более высоким уровнем когнитивных способностей и школьных интеллектуальных достижений склонны использовать проблемно ориентированные копинг-стратегии, при этом выбор стратегии не определяется полом или возрастом [18].

Исследование роли коммуникативных способностей в совладающем поведении проводилось на группе подростков, где рассматривался контекст социального поведения (С. А. Хазова, 2012). Было выявлено, что подростки с высоким уровнем социального интеллекта используют проблемно ориентированные («Работа, достижения», «Решение проблем») и социально ориентированные стратегии совладания («Духовность», «Друзья», «Принадлежность», «Социальная поддержка»). Совладающее поведение студентов-активистов и участников ученического самоуправления исследовалось в контексте лидерства как фактора совладающего поведения, где лидерство связывалось, в частности, с самооценкой уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей. Анализ результатов выявил, что студенты-активисты предпочитают стратегии проблемно ориентированного копинга, среди них имеется тенденция прилагать когнитивные усилия по снижению значимости проблемы. Активисты выбирают полагаться на социальные связи и межличностные отношения при стрессе [8]. Исследования, освещающие вопрос совладающего поведения и коммуникационного взаимодействия интеллектуально одаренных старшеклассников, фактически отсутствуют. Мы бы хотели уделить свое исследовательское внимание данному вопросу, продолжая работу в направлении обнаружения общего и специфического в копинг-стратегиях интеллектуально одаренных старшеклассников и старшеклассников в целом.

Целью проведенного исследования является эмпирическое исследование специфики совладающего поведения математически одаренных старшеклассников, а также выявление связей между стратегиями совладающего поведения и коммуникативными и организаторскими склонностями математически одаренных старших школьников.

Нами были выдвинуты и рассмотрены следующие гипотезы:

1. Существуют специфика профиля совладающего поведения математически одаренных старшеклассников.

2. Стратегии совладающего поведения связаны с коммуникативными и организаторскими склонностями у старшекласников, и эти связи имеют специфику у математически одаренных старшекласников.

Организация исследования

Исследование проводилось в 2021–2023 годах в Москве очно в школе и онлайн в форме опроса через гугл-форму в сети Интернет, все участники исследования старше 15 лет самостоятельно подписали информированное согласие на участие.

Выборка. В исследовании приняли участие 98 человек учащихся старших классов города Москвы, из них группа 1 — это старшекласники физико-математической школы и лица информационных технологий ($N = 46$, возраст $M = 16,5 \pm 0,959$, 24 мальчика, 22 девочки), среди которых 32 % (15 человек) победители олимпиад, и группа 2 — старшекласники общеобразовательных школ ($N = 52$, возраст $M = 15,9 \pm 0,9$, 22 мальчика, 30 девочек).

Методики. Для изучения совладающего поведения применялся опросник «Юношеская копинг-шкала» (далее — ЮКШ) Э. Фрайденберг и Р. Льюиса, адаптация и психометрическая проверка проведена под руководством Т. Л. Крюковой в 1999–2001 гг. [1]. Опросник позволяет выявить 18 копинг-стратегий, сгруппированные в три основных стиля совладающего поведения в соответствии с факторами второго порядка: продуктивный, непродуктивный и социальный. ЮКШ учитывает возрастные особенности подростков и имеет нормы каждой шкалы по смешанной выборке, включая отдельно мужские и женские [1]. Согласно методике опросника обобщенный показатель значения по каждому стилю совладающего поведения не выявляется [1].

Разработана современная новая сокращенная версия русскоязычной методики оценки копинг-стратегий СОРЕ-30 (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова, Л. А. Александрова, 2022), которая состоит из 30 вопросов, позволяет оценить частоту использования 15 шкал копинг-стратегий. В методике СОРЕ-30 выделены три фактора второго порядка: когнитивно-поведенческий, социально-эмоциональный и избегающий [5]. Шкалы опросника ЮКШ и СОРЕ-30 включают факторы второго порядка, объединенные в копинг-стили опросников, и частично совпадают, однако опросник СОРЕ-30 не располагает нормативными значениями по шкалам. СОРЕ-30 был апробирован на взрослой выборке от 18 до 76 лет, в которой участвовало порядка 25 % мужчин. Таким образом, ЮКШ представляет собой более подходящий инструмент для нашего исследования.

Опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В. В. Синявского, В. А. Федоришина применялся для выявления

самооценки коммуникативных и организаторских склонностей участников исследования. Аспект коммуникативных склонностей измеряет способности и стремление к общению респондентов, умение устанавливать и поддерживать контакты, самооценку психосоциальных навыков готовности к взаимодействию. Шкала организаторских склонностей опросника КОС измеряет самооценку способности к организации и управлению деятельностью, склонности к принятию лидерских функций и ответственности, предрасположенность к лидерству [6].

Результаты и обсуждение

Профили совладающего поведения математически одаренных старшеклассников и старшеклассников контрольной группы общеобразовательных школ города Москвы по показателю среднего значения похожи и находятся преимущественно в границах средневозрастной нормы (рис. 1). Показатель среднего значения по стратегии «Духовность» у математически одаренных старшеклассников ниже среднестатистического значения показателя старшеклассников контрольной группы, а также ниже показателя минимальной среднестатистической нормы.

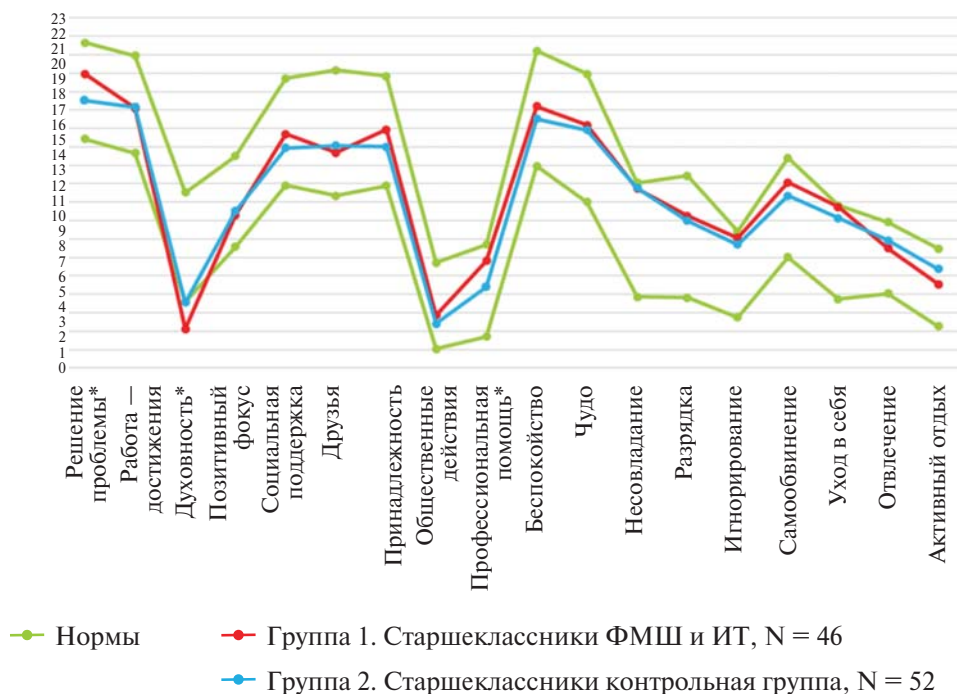


Рис. 1. Групповые профили копинг-стратегий совладания по шкалам опросника «Юношеская копинг-шкала»

Различия между группами старшекласников проверялись с помощью дисперсионного анализа по непараметрическому критерию U Манна – Уитни, ввиду того что согласно результатам теста Шапиро – Уилка распределение отличалось от нормального по ряду шкал. Выявлены достоверные межгрупповые значимые различия ($p \leq 0,05$) по шкалам совладающего поведения ЮКШ «Решение проблемы» ($p = 0,011$), «Духовность» ($p = 0,046$), «Профессиональная помощь» ($p = 0,035$), данные представлены в таблице 1. Профиль совладающего поведения математически одаренных старшекласников более «здоровый», показатели средних значений по шкалам продуктивной стратегии «Решение проблем» и социальной стратегии «Профессиональная помощь» выше, чем в контрольной группе старшекласников. Одаренные старшекласники больше склонны в стрессовой ситуации использовать продуктивную проблемно сфокусированную стратегию «Решение проблемы», то есть анализировать и искать решение выхода из стрессовой ситуации, использовать социальную стратегию «Профессиональная помощь», обращаться и обсуждать проблемную ситуацию с профессионалом, при этом эмоционально сфокусированная стратегия «Духовность» — обращение к религии — применяется математически одаренными старшекласниками реже их нормотипичных сверстников. Значимых различий по шкалам коммуникативных и организаторских склонностей в исследуемых группах нет.

Таблица 1

**Описательная статистика копинг-стратегий
в зависимости от группы и показатели критерия U Манна – Уитни
для независимых выборок**

Копинг	Нормы		Группа 1: Математически одаренные старшеклас- ники, N = 46		Группа 2: Старшеклас- сники контрольная группа, N = 52		Критерий U Манна — Уитни
	Нижнее	Верхнее	Среднее	SD	Среднее	SD	
Продуктивный стиль							
2. Решение проблемы *	16,43	21,65	19,96	3,27	18,50	2,82	0,011
3. Работа-достижения	15,66	20,94	18,11	2,88	18,17	2,86	0,858
14. Духовность*	7,59	13,52	6,13	3,03	7,56	3,73	0,046
15. Позитивный фокус	10,58	15,50	12,30	2,52	12,52	2,82	0,722

Копинг	Нормы		Группа 1: Математически одаренные старшекласс- ники, N = 46		Группа 2: Старшеклас- сники контрольная группа, N = 52		Критерий U Манна — Уитни
	Нижнее	Верхнее	Среднее	SD	Среднее	SD	
Социальный стиль							
1. Социальная поддержка	13,90	19,71	16,70	3,99	15,94	3,99	0,363
5. Друзья	13,34	20,16	15,67	4,02	16,06	3,53	0,734
6. Принадлежность	13,88	19,84	16,93	3,38	16,00	3,19	0,123
10. Общественные действия	5,04	9,72	6,87	2,29	6,40	2,39	0,239
16. Профессио- нальная помощь*	5,69	10,70	9,80	3,76	8,38	4,04	0,035
Непродуктивный стиль							
4. Беспокойство	14,96	21,20	18,20	4,22	17,52	4,30	0,382
7. Чудо	13,01	19,95	17,17	4,85	16,90	3,98	0,509
8. Несовладание	7,85	14,05	13,72	4,32	13,77	3,72	0,872
9. Разрядка	7,82	14,43	12,26	4,72	12,00	4,34	0,926
11. Игнорирование	6,74	11,41	11,07	3,74	10,71	3,67	0,592
12. Самообвинение	10,02	15,40	14,07	3,83	13,35	4,44	0,432
13. Уход в себя	7,74	12,82	12,74	3,45	12,13	4,09	0,378
17. Отвлечение	8,04	11,91	10,50	1,83	10,92	1,97	0,271
18. Активный отдых	6,26	10,47	8,54	2,67	9,37	3,04	0,204

Примечание: Нумерация шкал дана согласно списку опросника ЮКШ [1].

Для проверки гипотезы о связи стратегий совладающего поведения с коммуникативными и организаторскими склонностями был выполнен корреляционный анализ показателей опросников на выборках математически одаренных старшеклассников и контрольной группы старшеклассников. Процедура корреляционного анализа проводилась с целью выявления силы и характера связей шкал стратегий совладающего поведения ЮКШ с коммуникативными и организаторскими склонностями испытуемых, в результате которого выявлены значимые корреляции (табл. 2).

Таблица 2

**Корреляции между шкалами ЮКШ, коммуникативными
и организаторскими склонностями (коэффициент Спирмена)
в группе математически одаренных старшеклассников
и в контрольной группе старшеклассников**

Группы	Группа 1: Математически одаренные старшеклассники, N = 46		Группа 2: Контрольная группа старшеклассники, N = 52	
Шкала	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
Социальная поддержка				,288* p = 0,038
Решение проблемы		,460** p = 0,001		,352* p = 0,011
Работа-достижения				,351* p = 0,011
Друзья	,300* p = 0,043	,293* p = 0,048	,333* p = 0,016	,368** p = 0,007
Чудо		-,394** p = 0,007		
Несовладание	-,324* p = 0,028	-,367* p = 0,012	-,543** p = 0,000	-,553** p = 0,000
Разрядка		-,326* p = 0,027		
Общественные действия		,390** p = 0,007		
Игнорирование		-,450** p = 0,002	-,388** p = 0,004	-,448** p = 0,001
Самообвинение	-,344* p = 0,019	-,310* p = 0,036	-,431** p = 0,001	-,326* p = 0,018
Уход в себя	-,301* p = 0,042	-,315* p = 0,033	-,395** p = 0,004	-,336* p = 0,015
Духовность				,300* p = 0,031
Позитивный фокус			,310* p = 0,025	,386** p = 0,005
Активный отдых			,281* p = 0,043	,520** p = 0,000

Примечание: Коэффициент корреляции Знач. (двухсторонняя).

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

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

По копинг-шкалам «Решение проблемы» и «Духовность», имеющим значимые различия, обнаружены внутригрупповые корреляции между шкалами совладания и коммуникативными, организаторскими склонностями. С помощью корреляционного анализа в исследуемых группах старшеклассников выявлены сильная положительная связь стратегии «Решение проблемы» с организаторскими склонностями в группе математически одаренных и умеренная положительная связь стратегии «Решение проблемы» с организаторскими склонностями в контрольной группе старшеклассников. Математически одаренные старшеклассники оценивают свое конструктивное поведение в проблемно ориентированной копинг-стратегии «Решение проблемы» как более успешное. Религиозный копинг «Духовность» наиболее выражен в контрольной группе старшеклассников, обнаружена умеренная положительная связь с организаторскими склонностями, в группе математически одаренных подростков связь между шкалами «Духовность» и коммуникативными, организаторскими склонностями не выявлена.

Сравнивая характер и плотность связей между копинг-стратегиями и коммуникативными и организационными склонностями в группе математически одаренных старшеклассников и контрольной группе старшеклассников, мы наблюдаем похожую картину по копинг-шкалам социальной стратегии «Друзья», непродуктивным копинг-стратегиям «Несовладание», «Самообвинение», «Уход в себя», при этом сила связей в контрольной группе старшеклассников по некоторым шкалам выше. Так, у математически одаренных старшеклассников коммуникативные склонности слабее отрицательно связаны с применением копинг-стратегий «Самообвинение» и «Уход в себя». Значимых различий по копинг-шкале «Друзья» не выявлено, тем не менее сила связей в контрольной группе старшеклассников между копингом «Друзья» и коммуникативными, организаторскими склонностями выше, мы можем предположить, что для математически одаренных старшеклассников друзья играют менее важную роль при совладании со стрессом.

Обнаружены внутригрупповые различия корреляционного анализа, социальная проблемно ориентированная копинг-стратегия «Общественные действия» имеет сильную положительную связь с организаторскими склонностями в группе математически одаренных подростков, корреляций по данной шкале в контрольной группе не выявлено. Выявлены сильные отрицательные связи со шкалами непродуктивных копингов «Игнорирование», «Чудо» с организаторскими склонностями и умеренная отрицательная связь непродуктивной копинг-стратегии «Разрядка» с организаторскими склонностями у

группы математически одаренных старшеклассников, в контрольной группе старшеклассников связей между этими шкалами и коммуникативными, организаторскими склонностями не выявлено, кроме шкалы непродуктивного копинга «Игнорирование», который имеет сильную отрицательную связь с коммуникативными, организаторскими склонностями в группе нормотипичных старшеклассников. Чем хуже математически одаренные старшеклассники справляются со стрессом, тем сильнее они уповают на чудо или стремятся отреагировать стресс при помощи эмоциональной разрядки.

В контрольной группе старшеклассников наблюдается большее количество и плотность связей между копинг-стратегиями и коммуникативными, организаторскими склонностями: выявлены положительные корреляции между продуктивными копинг-шкалами «Работа-достижения», «Позитивный фокус», социальной шкалой «Социальная поддержка» и непродуктивной стратегией отвлечения «Активный отдых», в группе математически одаренных старшеклассников корреляции по перечисленным шкалам не выявлены.

Выводы

Репертуар совладающего поведения математически одаренных старшеклассников и их нормотипичных сверстников значительно схож, но имеются значимые различия. Выявлено, что профиль совладающего поведения математически одаренных старшеклассников более благоприятный, чем у их нормотипичных сверстников. Математически одаренные старшеклассники в стрессовой ситуации чаще применяют стратегию действия «Решение проблемы» и социальную стратегию «Профессиональная помощь», однако не ищут духовной опоры в религии при совладании со стрессом, что указывает на их склонность к анализу и поиску решений в стрессовых ситуациях, а также к обращению за профессиональной поддержкой.

Среди исследуемых групп старшеклассников наблюдаются положительные корреляции между продуктивными, социальными копингами и коммуникативными, организаторскими склонностями, чем выше уровень коммуникативных и организаторских склонностей, тем чаще старшеклассники обращаются к социальным или продуктивным копинг-стратегиям. Непродуктивные копинги отрицательно коррелируют с коммуникативными, организаторскими склонностями, что может указывать на затруднение и в социально-коммуникативных взаимодействиях старшеклассников.

Математически одаренные старшеклассники успешнее применяют конструктивную стратегию шкалы «Решение проблемы» и оценивают

свои умения организации и самоорганизации выше, более сфокусированы, способны к систематическому обдумыванию, планированию действий, анализу ситуации, целенаправленному активному разрешению трудностей и владеют организационными навыками решения проблем эффективнее своих нормотипичных сверстников.

Математически одаренные старшеклассники в меньшей степени обращаются к стратегии «Духовность». Наблюдая в контрольной группе старшеклассников умеренную положительную корреляцию между копинг-стратегией «Духовность» и организаторскими склонностями, мы можем предположить, что нормотипичные старшеклассники склонны обращаться к религии в стрессовой ситуации и проявить способность, например, к переосмыслению или к организации помощи со стороны религиозной общины в сложной стрессовой ситуации.

Обнаружены межгрупповые различия в количестве и плотности связей между шкалами копинг-стратегий, коммуникативными, организаторскими склонностями в группах математически одаренных старшеклассников и их нормотипичных сверстников.

Выявлено преобладание корреляционных связей копинг-стратегий совладания и организационных склонностей для обеих групп. Мы можем рассматривать это как процесс регуляции поведения и эмоций: при совладании со стрессом индивид использует различные способы самоорганизации и саморегуляции, умение регулировать свое состояние и поведение проецируется на других и может восприниматься при самооценке склонностей как умение проявлять организаторские склонности в отношении других людей.

Полученные результаты подчеркивают важность развития коммуникативных и организаторских склонностей у старшеклассников для укрепления продуктивных и социальных стратегий совладания со стрессом как ресурса совладающего поведения и психоэмоционального благополучия. Данные нашего исследования могут послужить основой для разработки психолого-педагогического сопровождения как математически одаренных старшеклассников, так и всех групп старших школьников, направленного на развитие эффективных стратегий совладания со стрессом.

Ограничением данного исследования является неуравненность групп по полу, что не позволило провести сравнительный анализ копинг-стратегий и коммуникативных и организаторских склонностей у старшеклассников в зависимости от пола и принадлежности к группе математически одаренных старшеклассников и их нормотипичных сверстников. В целом в школьном математическом образовании наблюдает-

ся гендерный разрыв в пользу мальчиков среди учащихся как в России, так и за рубежом [11; 16], в то время как в общеобразовательных школах соотношение полов соответствует актуальному распределению по полу всех детей соответствующего возраста.

The study aims to analyze the specifics of coping behavior of mathematically gifted upper class school students during the period of increased educational and emotional stress in connection with graduation. The study involved 98 high school students aged 15-18 from Moscow. The questionnaires “Adolescent Coping Scale” (ACS) by E. Frydenberg and R. Lewis is adapted by T. L. Kryukova, the questionnaire “Communicative and Organizational Inclination” by V. V. Sinyavsky, V. A. Fedorishin were used. It was found that the coping behavior profile of mathematically gifted high school students is more favorable. Correlations between the scales of coping strategies and communicative and organizational inclinations of all upper high school students groups were revealed. The results highlight the importance of developing productive and social coping strategies.

Keywords: gifted upper high school students, teenagers, coping strategies, coping.

Список литературы

1. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т. Л. Крюкова. — Изд. 2-е, испр., доп. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова : Авантитул, 2010. — 64 с.
Kryukova T. L. Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly / T. L. Kryukova. — Izd. 2-e, ispr., dop. — Kostroma : KGU im. N. A. Nekrasova : Avantitul, 2010. — 64 s.
2. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2009. — 318 с. : табл.; 24 см. — (Мастера психологии).
Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii / M. I. Lisina. — Sankt-Peterburg [i dr.] : Piter, 2009. — 318 s. : tabl.; 24 sm. — (Mastera psikhologii).
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Академия, 2000. — 200 с.
Mudrik A. V. Sotsial'naya pedagogika : ucheb. dlya stud. ped. vuzov / A. V. Mudrik ; pod red. V. A. Slastenina. — 3-e izd., ispr. i dop. — Moskva : Akademiya, 2000. — 200 s.
4. Обухова Л. Ф. Концепция М. И. Лисиной и современная психология: переключка идей / Л. Ф. Обухова, М. К. Павлова // Культурно-историческая психология. — 2009. — Т. 5, № 2. — С. 119–124.
Obukhova L. F. Kontseptsiya M. I. Lisinoy i sovremennaya psikhologiya: pereklichka idei / L. F. Obukhova, M. K. Pavlova // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2009. — T. 5, № 2. — S. 119–124.
5. Одинцова М. А. COPE-30: психометрические свойства краткой версии русскоязычной методики оценки копинг-стратегий / М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова, Л. А. Александрова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2022. — № 4. — С. 247–275. — DOI: 10.11621/vsp.2022.04.11
Odintsova M. A. SORE-30: psikhometricheskie svoistva kratkoi versii russkoyazychnoi metodiki otsenki koping-strategii / M. A. Odintsova, N. P. Radchikova, L. A. Aleksandrova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2022. — № 4. — S. 247–275. — DOI: 10.11621/vsp.2022.04.11
6. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Б. А. Федоришин, С. Я. Карпиловская, Е. М. Ткаченко [и др.] ; под ред. Б. А. Федоришина. — Киев : Рад. школа, 1980. — 160 с. : ил.; 20 см. В надзаг.: НИИ психологии УССР Авт. указаны на обороте тит. л. — (Профессиональная ориентация в школе).

Profkonsul'tatsionnaya rabota so starsheklassnikami / B. A. Fedorishin, S. Ya. Karpilovskaya, E. M. Tkachenko [i dr.] ; pod red. B. A. Fedorishina. — Kiev : Rad. shkola, 1980. — 160 s. : il.; 20 sm. V nadzag.: NII psikhologii USSR Avt. ukazany na oborote tit. l. — (Professional'naya orientatsiya v shkole).

7. Руженкова В. В. Учебный стресс и состояние психического здоровья выпускников общеобразовательной школы / В. В. Руженкова // Социальная и клиническая психиатрия. — 2019. — № 4.

Ruzhenkova V. V. Uchebnyi stress i sostoyanie psikhicheskogo zdorov'ya vypusknikov obshcheobrazovatel'noi shkoly / V. V. Ruzhenkova // Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiiatriya. — 2019. — № 4.

8. Хазова С. А. Коммуникативные способности и социальный интеллект в социальном поведении в ранней юности / С. А. Хазова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2012. — Т. 18, № 1-1. — С. 192–197. — EDN OYEBQF

Khazova S. A. Kommunikativnye sposobnosti i sotsial'nyi intellekt v sotsial'nom povedenii v rannei yunosti / S. A. Khazova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika. — 2012. — T. 18, № 1-1. — S. 192–197. — EDN OYEBQF

9. Хазова С. А. Одаренные старшеклассники: факторы риска и ресурсы развития / С. А. Хазова // Психологическая наука и образование. — 2012. — Т. 17, № 4. — С. 26–33.

Khazova S. A. Odarennye starsheklassniki: faktory riska i resursy razvitiya / S. A. Khazova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2012. — T. 17, № 4. — S. 26–33.

10. Хломов К. Д. Копинг-стратегии и образовательная среда подростков / К. Д. Хломов, А. А. Бочавер, А. А. Корнеев // Социальная психология и общество. — 2020. — Т. 11, № 2. — С. 180–199. — DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2020110211>

Khlovov K. D. Koping-strategii i obrazovatel'naya sreda podrostkov / K. D. Khlovov, A. A. Bochaver, A. A. Korneev // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2020. — T. 11, № 2. — S. 180–199. — DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2020110211>

11. Штылева Л. В. Чем обусловлен гендерный разрыв в математическом образовании и STEM-занятости выпускников российских школ? / Л. В. Штылева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. — 2018. — № 3 (51).

Shtyleva L. V. Chem obusloven gendernyi razryv v matematicheskom obrazovanii i STEM-zanyatosti vypusknikov rossiiskikh shkol? / L. V. Shtyleva // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki. — 2018. — № 3 (51).

12. Шумакова Н. Б. Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики / Н. Б. Шумакова // Социальные науки и детство. — 2020. — Т. 1, № 1. — С. 34–46. — DOI: <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103>

Shumakova N. B. Obuchenie odarennykh i talantlivykh detei v kontekste dokazatel'noi praktiki / N. B. Shumakova // Sotsial'nye nauki i detstvo. — 2020. — T. 1, № 1. — S. 34–46. — DOI: <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103>

13. Щебланова Е. И. Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников [Электронный ресурс] / Е. И. Щебланова, С. О. Петрова // Современная зарубежная психология. — 2021. — Т. 10, № 4. — С. 97–106. — DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100409>

Shcheblanova E. I. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya trevozhnosti intellektual'no odarennykh shkol'nikov [Elektronnyi resurs] / E. I. Shcheblanova, S. O. Petrova // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2021. — T. 10, № 4. — S. 97–106. — DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100409>

14. Coping Strategies of Intellectually Gifted and Common Adolescents Attending Grammar School in the Context of the Personality Dimensions Structure. Psychology and Pathopsychology of Child / J. Laznibatová & D. Fábik & I. Belica & M. Balážová. — 2018. — Vol. 52. — 24–35. — DOI:10.2478/papd-2018-0003
15. *George R.* Role of emotional intelligence on stress and coping of gifted adolescents / R. George, B. Shari // International Journal of Physical and Social Sciences. — 2012. — Vol. 2, No. 9. — С. 524–538.
16. *Meinck S.* Trends in gender gaps: using 20 years of evidence from TIMSS / S. Meinck, & F. Brese // Large-Scale Assessments in Education. — 2019. — Vol. 7, No. 1. — DOI: 10.1186/s40536-019-0076-3
17. *Renzulli J. S.* The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity / J. S. Renzulli. — [S. I.] : Prufrock Press Inc., 2016.
18. *Sipovskaya Ya. I.* Coping factors underlying academic achievement in senior adolescence / Ya. I. Sipovskaya // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Психология. — 2022. — Т. 12, вып. 4. — С. 449–457. — DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.404>
19. Truc Thanh Thai. Perceived stress and coping strategies in high school gifted students in Ho Chi Minh City, Vietnam / Truc Thanh Thai, Trang Phuong Vo Nguyen & Phuong Thu Thi Pham // International Journal of Mental Health. — 2020. — DOI: 10.1080/00207411.2020.1830610
20. *Truong T. T.* The Stress Coping Mechanisms of Vietnamese Students in Gifted Schools / T. T. Truong, & J. Underwood // Cambridge Educational Research e-Journal. — 2023. — Vol. 10. — P. 84–101.

СЛОВО МОЛОДЫМ WORD TO THE YOUNG

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2024_3_250

EDN: LRNWMV

Е. С. Чепурнова

заместитель директора Центра развития лидерских и управленческих компетенций ВШГУ РАНХиГС при Президенте РФ. ORCID: 0009-0005-1850-384X

Коммуникативная компетентность и обратная связь как ключевые факторы эффективного управления

E. S. Chepurnova

Deputy Director of the Center for the Development of Leadership and Management Competences. Graduate School of Public Management of the GSSU RANEP. ORCID: 0009-0005-1850-384X

Communicative Competence of Managers in the Context of Sustainable Organizational Development

Статья исследует сложность и динамичность управленческой деятельности в условиях современных изменений и неопределенности, подчеркивая необходимость повышения профессионализма управленцев. Основное внимание уделяется трансформации управленческой деятельности и важности коммуникативных навыков для эффективного управления. Рассматриваются различные подходы к пониманию личностных качеств успешного руководителя. Также обсуждаются детерминанты, влияющие на адаптацию к трудным ситуациям, такие как эмоциональная устойчивость и социальная поддержка. В статье акцентируется внимание на роли обратной связи как ключевого инструмента для развития управленческого потенциала и улучшения коммуникационных навыков, что является основой успешного управления в организациях.

Ключевые слова: руководитель, эффективное руководство, коммуникация, информация, коммуникативная компетентность, организационное развитие, обратная связь.

Введение

В современных условиях быстрых и непрерывных изменений, ситуаций неопределенности повышаются требования к уровню профессионализма управленцев. Перспективы реформы управления ставят новые задачи перед кадровой политикой и организационной культурой, требуют трансформации управленческой деятельности для ре-

шения стратегических задач и эффективного управления в условиях неопределенности и быстрых перемен. При трансформации организации управление призвано организовать коммуникации, интегрировать команды, ответить на ожидания формальных и неформальных групп в организации.

Все это налагает на руководителей обязанность обладать профессионально значимыми коммуникативными умениями и навыками управления коммуникативными ситуациями как необходимым структурным элементом профессиональной компетентности.

Многие исследователи стремились разработать психологическую модель продуктивного руководителя и описать условия эффективной управленческой деятельности, но ни одна модель (предполагающая упрощение) не дает возможность однозначно выделить портрет «идеального» руководителя. Кроме того, модели различаются и по подходам, и по набору личностных характеристик и выделяемых профессионально важных качеств управленческой деятельности.

Представления о том, что руководитель должен обладать особыми качествами (управленческими, организаторскими, политическими и профессиональными), описаны в коллекционном подходе, разработанном Ф. Геновым [5]. Однако такой подход рассматривает личность руководителя как набор данных качеств, что является существенным ограничением в исследовании особенностей личности руководителя. Содержательно близок данному подходу конкурентный подход, предполагающий наличие у руководителей особых свойств личности, помогающих им выделиться в организационной группе. Такими особыми свойствами личности могут быть качества руководителя, описанные в работах Э. С. Чугуновой: социальная направленность и мотивация личности руководителя, профессиональные, организаторские и административные умения, морально-этические характеристики. В концепции Б. Ф. Ломова руководитель рассматривается, прежде всего, как лицо, принимающее решение, как «оператор» управленческой деятельности [12]. С позиции социально-психологического подхода А. Г. Ковалевым был представлен следующий перечень значимых качеств эффективного управленца: гибкость и подвижность ума, практическая направленность и способность к быстрой ориентации в людях [8]. Е. С. Романовой была разработана профессиограмма кадров управления, определяющая основные требования к личности успешного руководителя. В данную профессиограмму входят такие качества, как высокий уровень развития организаторских, коммуникативных, аналитических, прогностических и понятийных способностей, эрудированность, стрессоустойчивость, стремление к саморазвитию [20].

В условиях неопределенности и трансформационных процессов, изменения контекстов управленческой деятельности актуальным становится определение детерминант, влияющих на адаптацию и совладание с трудными ситуациями в разных сферах жизнедеятельности. К таким качествам или ресурсам совладания с трудной ситуацией относят: Я-концепцию, восприятие социальной поддержки, локус контроля, эмпатию, эмоциональную устойчивость, способность к аффилиации. Внимание фокусируется на коммуникативно-ценностной функции, которая определяется потребностью понимать других людей и, в свою очередь, быть понятным для них. К. А. Абульханова-Славская подчеркивала, что этот вид внутренней деятельности «отражает определенные ожидания в отношениях, мнениях и оценок со стороны конкретных личностей или группы в целом» [1]. В исследованиях выделяют и рефлексивно-коррекционную функцию, которая, с одной стороны, находит отражение в самопознании и осознании, а с другой — позволяет вносить изменения в процесс межличностного взаимодействия, которое направлено на снижение внутренних противоречий и позволяет контролировать эмоциональные состояния и потребности, позволяет оценивать окружающую действительность и сопоставлять ее с духовными компонентами человека и корректировать взаимодействие с социальной средой, определяющее внутренние изменения личности. В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша выделяют ряд следующих функций коммуникации, которые очень важны в нашей жизни для успешной деятельности: «обеспечение адекватности, адаптивности в меняющихся условиях, мотивационная функция, расширение социальной компетентности, саморазвитие, самопознание и самообучение, мобилизационная функция» [9].

Коммуникативный компонент включает действия по взаимодействию с коллективом, установлению эффективных взаимоотношений, оценке социально-психологического климата, подаче и принятию обратной связи. Особую востребованность тема коммуникаций начинает приобретать в связи с огромным значением роли переговоров (причем на различных уровнях). На наш взгляд, необходимо подчеркнуть, что в психологических исследованиях аспекты, связанные с коммуникативными способностями руководителей, относятся к числу наиболее дискуссионных, рассматриваются с различных концептуальных моделей и в рамках теоретико-методологических подходов. Кроме общих подходов к анализу коммуникативных компетенций руководителя, все более актуальными становятся исследования, посвященные отдельным компонентам структуры личности руководителя, таким как самосознание руководителя, индивидуально-психологические свойства личности и направленность личности руководителя.

Так, А. Л. Журавлев выделяет пять среди основных подструктур, такие как морально-этические (нравственные) качества, профессиональная компетентность, коммуникативные качества, организаторские способности и педагогические качества.

Коммуникативная компетенция является важной составляющей структуры личности руководителя и признается многими психологами как ее основа, поскольку представляет баланс всех сторон личности как целостного образования.

При этом одним из наиболее действенных инструментов развития управленческого потенциала, по мнению многих исследователей (Вучкович-Стадник, 2008; Мэйстер, 2004, и др.), выступает обратная связь.

Обратная связь является неотъемлемой составляющей управленческого процесса, основой для самопознания, самоанализа и последующей корректировки поведения руководителя. Как отмечают Л. В. Бакалдина и Е. Н. Корнеева (2015), в современных условиях требуется понимание значимости обратной связи как механизма осознания руководителем своего стиля управления и степени эффективности его воздействий на подчиненных.

Открытые линии коммуникаций с подчиненными позволяют правильно организовать работу, способствуют доверию в коллективе.

Под принятием обратной связи в данном контексте мы понимаем осознанную готовность руководителя воспринять предъявляемую ему информацию о сильных и слабых сторонах своего поведения и использовать ее для самосовершенствования. Без фактора принятия весь процесс управленческой обратной связи теряет смысл, поскольку отсутствуют стимулы для дальнейшего развития управленческих навыков (Киркпатрик, 2007).

Индивидуальные различия в эффективности функционирования механизма саморегуляции выражаются в понятии личностного потенциала. Одной из важнейших его составляющих является чувствительность к обратной связи (ЧОС) — способность дифференцированно реагировать на степень успешности собственных действий и корректировать их в соответствии с этой обратной связью. Люди с низкой ЧОС склонны игнорировать сигналы обратной связи, обосновывать правильность своего поведения вне зависимости от его результативности, используя защитные механизмы (Леонтьев, 2006).

В управленческом контексте чувствительность к обратной связи предполагает открытость руководителей к информации о сильных и слабых сторонах их управленческого стиля, готовность ее принять и использовать для саморазвития. Принятие управленческой обратной связи становится, таким образом, ключевым фактором развития управленческих компетенций.

Эффективность взаимодействия и достижение поставленных целей во многом зависят от восприятия и оценки людьми друг друга. Обратная связь выполняет три ключевые функции:

1. Регуляция поведения: обратная связь служит инструментом для контроля и корректировки поведения, основываясь на внешних сигналах и внутренних процессах самопознания.

2. Регуляция межличностных отношений: она оказывает влияние на качество взаимодействия и отношений между людьми.

3. Источник самопознания: обратная связь способствует более глубокому пониманию человеком себя и своих возможностей.

Обратная связь может быть рассмотрена в трех аспектах: как ситуация, процесс и информация. В качестве ситуации она представляет собой момент, когда субъект получает от партнера информацию о том, как его воспринимают; как процесс — это процесс передачи информации о восприятии; как информация — любые сведения, которые субъект получает от реципиента о своем поведении.

Обширный анализ научных исследований, посвященных феномену обратной связи в социальной психологии, показал, что отечественные психологи разработали концептуальную схему для изучения этого явления. Она основана на теоретико-методологическом подходе к общению в российской социальной психологии. Исследователи определили место обратной связи в структуре общения и проанализировали формальные и содержательные характеристики обратной связи на различных этапах группового развития. Особое внимание уделяется двум основным функциям: регуляции поведения и источнику самопознания. В контексте делового общения основная цель обратной связи заключается в корректировке поведения на основе внутренней работы человека над собой и выявлении его зон для развития [10].

Обратная связь представляет собой процесс передачи информации о результате деятельности обратно к источнику этой деятельности. Этот процесс может быть как формальным, включая регулярные отчеты и оценки, так и неформальным, в виде обсуждений и обмена мнениями. Основные характеристики обратной связи включают в себя: положительную и отрицательную валентность (обратная связь может быть как похвальной, так и критической), последовательность предъявления (может начинаться с положительных или отрицательных комментариев либо иметь смешанную последовательность). Выделяются виды обратной связи, которые включают поведенческую (относительно действий), эмоциональную (относительно чувств), и эмоционально-поведенческую (сочетание чувств и действий). Отдельное внимание уделяется роли обратной связи в формировании и реализации управленческого потенциа-

ла руководителей: обратная связь является ключевым инструментом для развития управленческого потенциала руководителей. Она может способствовать этому процессу следующим образом:

- Развитие лидерских навыков: положительная обратная связь может укрепить лидерские качества руководителя, подтвердив его эффективность и успешное руководство. Отрицательная обратная связь, напротив, помогает выявить области, требующие улучшения, и стимулирует лидера к саморазвитию.
- Улучшение коммуникационных навыков: обратная связь обеспечивает руководителей информацией о том, как их сообщения воспринимаются сотрудниками. Это помогает им корректировать свой стиль общения для более эффективного взаимодействия с командой.
- Стимулирование профессионального роста: регулярная обратная связь может выявлять сильные и слабые стороны руководителя, что способствует его профессиональному развитию. Зная свои места роста, руководитель может активно работать над ними.
- Повышение мотивации и уверенности: положительная обратная связь подтверждает успешность действий руководителя, что способствует укреплению его мотивации и уверенности в своих силах.

Обратная связь играет ключевую роль в формировании и реализации управленческого потенциала руководителей. Она обеспечивает им необходимую информацию для саморазвития, улучшения профессиональных навыков и эффективного взаимодействия с командой. Поэтому её эффективное использование является неотъемлемым элементом успешного управления в любой организации.

Можно выделить основные факторы, влияющие на готовность к принятию и восприятие обратной связи. Эти факторы включают:

- различные виды обратной связи: позитивную, негативную и критическую. Подчеркивается важность оценочной обратной связи, где позитивная содержит одобрение, а негативная — критику. Критическая обратная связь представляет собой информирование партнера о позитивных или негативных аспектах его поведения, содержащихся в оценке. Основное отличие критической обратной связи заключается в том, что эталон или критерии оценки сообщаются заранее реципиенту, что позволяет ему осознать разрывы между ожидаемым и реальным поведением;
- конструктивную и деструктивную критику. Подчеркивается важность создания адекватной и аргументированной обратной связи;
- такие аспекты, как содержание сообщения, стиль, знание контекста и критерии оценки, они также рассматриваются в контексте стратегий воздействия обратной связи.

Важно подчеркнуть, что процесс принятия обратной связи можно рассматривать разделяя его на восприятие и собственно принятие. Восприятие обратной связи является основополагающим, так как без него не может быть принятия.

Процесс принятия обратной связи рассматривается с точки зрения трех психологических парадигм: бихевиористской, когнитивной и гуманистической.

С бихевиористской точки зрения, принятие обратной связи выражается в изменении поведения реципиента. Обратная связь рассматривается как способ воздействия для достижения целей. Однако бихевиористский подход фокусируется только на поведенческих проявлениях, не учитывая внутренние процессы. В рамках когнитивного подхода, принятие обратной связи связано с пониманием, рефлексией и осознанием получаемой информации. Понимание имеет субъективный характер и зависит от индивидуальных особенностей реципиента, таких как мотивация, доверие, проницательность и когнитивная сложность. Понимание включает как познавательный, так и эмоциональный компоненты. Рефлексия является составляющей процесса самопонимания, запуская внутренние процессы осмысления.

Таким образом, актуальность изучения принятия обратной связи в управленческом контексте обусловлена рядом факторов.

Во-первых, выявление закономерностей принятия/непринятия информации о своих сильных и слабых качествах позволит оптимизировать процесс обратной связи с точки зрения разработки эффективных методик донесения этой информации.

Во-вторых, определение личностных, ситуационных и других предикторов принятия обратной связи создаст основу для формирования адекватной мотивации руководителей к саморазвитию, повышению собственного управленческого мастерства.

В-третьих, исследование факторов и определение социально-психологических условий, которые способствуют развитию готовности личности к принятию обратной связи, будет способствовать минимизации сопротивления этой информации и, как следствие, большей открытости к изменениям.

Таким образом, рассмотрение принятия управленческой обратной связи в качестве необходимой предпосылки и катализатора развития управленческих компетенций представляет собой актуальную область исследования. Обоснованное выявление причинно-следственных связей в этом вопросе позволит выработать научно обоснованные подходы к совершенствованию управленческих навыков руководителей на принципах партнерства и саморефлексии.

Несмотря на множество различных подходов изучения влияния социально-психологических факторов обратной связи, существует явная нехватка исследований, посвященных вопросу восприятия обратной связи в управленческом процессе. Однако это является ключевым вопросом, который непосредственно связан с эффективностью управления. Также недостаточно изучен вопрос диагностики готовности личности к восприятию обратной связи. Поэтому мы решили разработать программу экспериментального исследования социально-психологических факторов, влияющих на готовность менеджеров к восприятию обратной связи. Результаты планируемого исследования должны определить социально-психологические условия, которые способствуют развитию готовности личности к принятию обратной связи.

Эмпирическое исследование факторов принятия обратной связи в деловом общении

Объектом исследования явилась обратная связь в деловом общении. **Предметом** исследования — факторы принятия обратной связи в деловом общении.

В качестве **диагностического инструмента** была выбрана одномерная психометрическая шкала диагностики чувствительности к обратной связи (ЧОС). Чувствительность к обратной связи (ЧОС) представляет индивидуально-психологическую переменную, которая играет важную роль в процессе саморегуляции. Чувствительность к обратной связи (ЧОС) выражает способность человека реагировать на успешность собственных действий и корректировать активность в соответствии с оценкой этой успешности. Тест содержит 9 вопросов и 5 вариантов ответов. Выборку составили менеджеры среднего звена управления — всего 934 человека ($N = 934$) [11].

Также было проведено анкетирование группы менеджеров, участвующих в образовательных программах. Анкета была разработана с целью определения у менеджеров представления о такой обратной связи, которую они готовы принять и использовать в управленческой деятельности. На вопросы анкеты респонденты отвечали индивидуально в открытой форме. Анкета содержала следующие вопросы [17]:

- a. Какая обратная связь для Вас является значимой? Какие критерии значимости?
- b. В каких ситуациях в управленческом процессе нужна обратная связь?
- c. Какая обратная связь Вас мотивирует?
- d. Какая обратная связь демотивирует?

На основе анализа были выделены 3 уровня чувствительности к обратной связи (ЧОС): низкая (0–22 балла), средняя (от 23 до 27 баллов), высокая (28–36 баллов). Низкий уровень чувствительности к обратной связи проявился у 296 респондентов. Средний уровень — у 362 респондентов. Высокий уровень чувствительности к обратной связи характерен для 276 респондентов.

В связи с проблемой отношения руководителей к обратной связи важно понимание того, на какую обратную связь они настроены, какую они готовы принять, какая их мотивирует или демотивирует. Таким образом, предметом исследования явились представления об обратной связи у руководителей среднего звена. Выборку исследования составили 500 человек (возраст 25–60 лет). В качестве методики исследования использовалась авторская анкета, содержащая следующие вопросы:

- а. Какая обратная связь для Вас является значимой? Какие критерии значимости?
- б. В каких ситуациях в управленческом процессе нужна обратная связь?
- с. Какая обратная связь Вас мотивирует?
- д. Какая обратная связь демотивирует?

Для обработки ответов на вопросы анкеты использовался метод контент-анализа. Ответы, которые были получены от групп респондентов, были проанализированы по следующим характеристикам:

1. Критерии значимости. В качестве вариантов обратной связи, значимых для респондента, были выделены:

- 1) позитивная обратная связь и похвала — 29 %;
- 2) корректирующая и конструктивная критика — 29 %;
- 3) своевременная и конкретная обратная связь — 18 %;
- 4) обратная связь от авторитетного субъекта — 13 %;
- 5) личное общение, уважение и доверие — 12 %.

Необходимо отметить, что в категорию «Другое» вошли ответы, включающие такие параметры, как объективность, энергичность, быстрота обратной связи, ее своевременность, предметность. Комплексная, конструктивная, корректная, обоснованная, всесторонняя, четкая, безоценочная, открытая и искренняя, указывающая на ошибки, содержащая советы более опытных — способствует развитию. Таким образом, для большинства респондентов (75 %) представление о значимой для них обратной связи связано с ее содержанием (позитивная, корректирующая, конструктивная, конкретная). 25 % респондентов связывают значение обратной связи с субъектом, от которого получают обратную связь, с отношением с ним.

2. По важности обратной связи в управленческом процессе были выделены следующие категории:

- 1) на этапе контроля и оценки результата — 38 %;
- 2) в процессе выполнения задач, при уточнении или изменении — 25 %;
- 3) при постановке задач и делегировании — 21 %;
- 4) в кризисных, критических и стрессовых ситуациях — 9 %;
- 5) коллективная работа и коммуникация — 8 %;
- 6) Мотивация и поощрение — 4 %.

В категорию «Другое» вошли ответы респондентов, включающие: «всегда», «в любом случае», «в большинстве случаев».

3. В качестве характеристик, мотивирующих субъекта к принятию обратной связи, были выделены следующие:

- 1) повышает самооценку, способствует уверенности — 63 %;
- 2) способствует улучшению деятельности — 20 %;
- 3) улучшает взаимодействие с другими, «оказывает» поддержку, благоприятствует психологической атмосфере — 10 %;
- 4) отражает объективную оценку результатов работы — 7 %.

Таким образом, большинство респондентов (63 %) выделяют такую обратную связь, которая способствует повышению уверенности субъекта. 27 % респондентов выбирают такую обратную связь, которая связана с улучшением деятельности и ее результатами. 10 % респондентов ориентированы на обратную связь, способствующую взаимодействию с другими людьми.

4. В качестве характеристик, мотивирующих принятие обратной связи субъектом, были выделены следующие:

- 1) негативная критика — 57 %;
- 2) формальная обратная связь — 9 %;
- 3) переход на личность и агрессия (унижение и оскорбление) — 19 %;
- 4) необоснованная критика и отсутствие конкретики — 15 %.

Таким образом, негативная критика не способствует принятию обратной связи для 57 % респондентов. 24 % респондентов не склонны принимать необоснованную, неконкретную, формальную обратную связь. Агрессию и переход на личностную критику в процессе обратной связи не готовы принять 19 % респондентов.

Результаты исследования показали, что готовность менеджеров к принятию обратной связи может определяться характером чувствительности к обратной связи, а также определенными характеристиками обратной связи (комплексная, конструктивная, корректная, обоснованная, всесторонняя, четкая, безоценочная, открытая и искренняя, указывающая на ошибки, способствует развитию и т. д.).

Заключение

В условиях социальной трансформации и нестабильности внешней среды возникают новые вызовы и риски, которые могут негативно сказаться на устойчивом развитии систем управления различного уровня. В этом контексте вопросы эффективного межличностного взаимодействия и обратной связи становятся все более актуальными в научном дискурсе, особенно в рамках структурирования организационного пространства и оценки качества управленческого влияния.

Существует значительное количество психологических исследований, посвященных обратной связи в процессе общения, которые имеют важное практическое значение. В частности, проблема принятия обратной связи является ключевой для многих сфер жизни как отдельного человека, так и общества в целом. В современных условиях управленческой деятельности деловое общение выполняет центральную роль, обеспечивая не только передачу информации, но и формирование взаимопонимания между участниками процесса. Готовность к восприятию обратной связи напрямую влияет на эффективность управленческой деятельности. Одним из важных факторов, определяющих эту готовность, является чувствительность к обратной связи. Степень чувствительности индивида к обратной связи может оказывать значительное влияние не только на оптимизацию взаимодействия в управленческом процессе, но и на такие аспекты, как мотивация, вовлеченность сотрудников, их профессиональное развитие и регуляция поведения. Это требует от руководителей и сотрудников не только осознания значимости обратной связи, но и активного внедрения практик, способствующих ее эффективному использованию. В конечном итоге, успешное управление в условиях социальной трансформации будет зависеть от способности организаций адаптироваться к новым вызовам и использовать обратную связь как мощный инструмент для улучшения взаимодействия и повышения общей эффективности.

В исследовании, изложенном в данной статье, мы предприняли попытку выявления социально-психологических факторов готовности руководителей к принятию обратной связи. Дальнейшее наше исследование будет направлено на выявление спектра социально-психологических факторов, способствующих развитию готовности к принятию обратной связи в деловом общении в контексте управленческого процесса.

The article explores the complexity and dynamism of management activities in the context of modern changes and uncertainty, emphasizing the need to increase the professionalism of managers. The main focus is on the transformation of management activities and the importance of communication skills for effective management. Various approaches to understanding the personal qualities of a successful leader are considered. The determinants influencing adaptation to difficult situations, such as emotional stability and social support, are also

discussed. The article emphasizes the role of feedback as a key tool for developing management potential and improving communication skills, which is the basis of successful management in organizations.

Keywords: manager, effective leadership, communication, information, communicative competence, organizational development, feedback.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К. А.* Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода / К. А. Абульханова-Славская // Мир психологии. — 2011. — № 1. — С. 22–31.

Abul'khanova-Slavskaya K. A. Sootnoshenie individual'nosti i lichnosti v svete sub"ektnogo podkhoda / K. A. Abul'khanova-Slavskaya // Mir psikhologii. — 2011. — № 1. — S. 22–31.

2. *Андреева Г. М.* Социальная психология : учебник для высших учеб. заведений / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — Москва : Аспект Пресс, 2014. — 363 с.

Andreeva G. M. Sotsial'naya psikhologiya : uchebnik dlya vysshikh ucheb. zavedenii / G. M. Andreeva. — 5-e izd., ispr. i dop. — Moskva : Aspekt Press, 2014. — 363 s.

3. *Белов А. Б.* Проблема обратной связи в общении: обзор психологических исследований / А. Б. Белов // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2012. — Т. 5, № 2. — С. 81–90.

Belov A. B. Problema obratnoi svyazi v obshchenii: obzor psikhologicheskikh issledovaniy / A. B. Belov // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2012. — T. 5, № 2. — S. 81–90.

4. *Бодалёв А. А.* Личность и общение : избр. тр. / А. А. Бодалёв. — Москва : Педагогика, 1983. — 271 с.

Bodalev A. A. Lichnost' i obshchenie : izbr. tr. / A. A. Bodalev. — Moskva : Pedagogika, 1983. — 271 s.

5. *Генов Ф.* Психология управления / Ф. Генов. — Москва : Прогресс, 1982. — 422 с.

Genov F. Psikhologiya upravleniya / F. Genov. — Moskva : Progress, 1982. — 422 s.

6. *Жуков Ю. М.* Эффективность делового общения / Ю. М. Жуков. — Москва : Знание, 1988.

Zhukov Yu. M. Effektivnost' delovogo obshcheniya / Yu. M. Zhukov. — Moskva : Znanie, 1988.

7. История менеджмента : учеб. пособие / Е. П. Костенко, Е. В. Михалкина ; Южный федеральный университет. — Ростов-на-Дону : Издательство Южного федерального университета, 2014. — 606 с.

Istoriya menedzhmenta : ucheb. posobie / E. P. Kostenko, E. V. Mikhalkina ; Yuzhnyi federal'nyi universitet. — Rostov-na-Donu : Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2014. — 606 s.

8. *Ковалев А. Г.* Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А. Г. Ковалев. — Изд. 2-е, доп. — Москва : Политиздат, 1978. — 279 с.

Kovalev A. G. Kollektiv i sotsial'no-psikhologicheskie problemy rukovodstva / A. G. Kovalev. — Izd. 2-e, dop. — Moskva : Politizdat, 1978. — 279 s.

9. *Куницына В. Н.* Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Поголыпа. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 554 с.

Kunitsyna V. N. Mezhluchnostnoe obshchenie : uchebnik dlya vuzov / V. N. Kunitsyna, N. V. Kazarinova, V. M. Pogolya. — Sankt-Peterburg : Piter, 2003. — 554 s.

10. *Ладиионенко М. А.* Факторы принятия обратной связи в деловом общении : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. А. Ладиионенко. — М., 2009. — 32 с.

Ladionenko M. A. Faktory prinyatiya obratnoi svyazi v delovom obshchenii : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / M. A. Ladionenko. — M., 2009. — 32 s.

11. *Леонтьев Д. А.* Разработка и валидизация шкалы чувствительности к обратной связи / Д. А. Леонтьев, А. Н. Моспан, О. В. Митина // Психологические исследования. — 2019. — Т. 12, № 63. — С. 1.

Leont'ev D. A. Razrabotka i validizatsiya shkaly chuvstvitel'nosti k obratnoi svyazi / D. A. Leont'ev, A. N. Mospan, O. V. Mitina // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2019. — Т. 12, № 63. — С. 1.

12. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — Москва, 1984. — С. 444.

Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii / B. F. Lomov. — Moskva, 1984. — S. 444.

13. *Павлова Т. А.* Психологическая структура личности руководителя в современных отечественных исследованиях / Т. А. Павлова // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития : матер. III Междунар. науч.-практ. конф. (Брянск, 20–21 апреля 2017 г.). — [Б. м. : б. и.], 2017. — С. 220–225.

Pavlova T. A. Psikhologicheskaya struktura lichnosti rukovoditelya v sovremennykh otechestvennykh issledovaniyakh / T. A. Pavlova // Sotsial'no-psikhologicheskie vyzovy sovremennogo obshchestva. Problemy. Perspektivy. Puti razvitiya : mater. III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Bryansk, 20–21 aprelya 2017 g.). — [B. m. : b. i.], 2017. — S. 220–225.

14. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 216 с.

Petrovskaya L. A. Kompetentnost' v obshchenii. Sotsial'no-psikhologicheskii trening / L. A. Petrovskaya. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1989. — 216 s.

15. *Петровская Л. А.* Обратная связь как феномен социально-перцептивных процессов в группе / Л. А. Петровская // Межличностное восприятие в группе / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — Москва : Изд-во Московского ун-та, 1981. — С. 152–168.

Petrovskaya L. A. Obratnaya svyaz' kak fenomen sotsial'no-pertseptivnykh protsessov v grupe / L. A. Petrovskaya // Mezhlichnostnoe vospriyatие v grupe / pod red. G. M. Andreevoi, A. I. Dontsova. — Moskva : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1981. — S. 152–168.

16. *Петровская Л. А.* Общение — компетентность — тренинг : избр. тр. / Л. А. Петровская ; ред.-сост. и автор предисловия О. В. Соловьёва. — Москва : Смысл, 2007. — 687 с.

Petrovskaya L. A. Obshchenie — kompetentnost' — trening : izbr. tr. / L. A. Petrovskaya ; red.-sost. i avtor predisloviya O. V. Solov'eva. — Moskva : Smysl, 2007. — 687 s.

17. *Подольская Т. А.* Социально-психологические факторы готовности к принятию обратной связи в процессе общения / Т. А. Подольская, Е. С. Чепурнова // Мир психологии. — 2023. — № 4 (115). — С. 155–164.

Podol'skaya T. A. Sotsial'no-psikhologicheskie faktory gotovnosti k prinyatiyu obratnoi svyazi v protsesse obshcheniya / T. A. Podol'skaya, E. S. Chepurnova // Mir psikhologii. — 2023. — № 4 (115). — S. 155–164

18. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация : [пер. с англ.] / Дж. Равен. — Москва : Когито-Центр, 2002. — 394 с.

Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: Vyyavlenie, razvitie i realizatsiya : [per. s angl.] / Dzh. Raven. — Moskva : Kogito-Tsentr, 2002. — 394 s.

19. *Рассел Т.* Навыки эффективной обратной связи / Т. Рассел. — Санкт-Петербург, 2002. — 176 с.

Rassel T. Navyki effektivnoi obratnoi svyazi / T. Rassel. — Sankt-Peterburg, 2002. — 176 s.

20. *Романова Е. С.* 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиональные программы / Е. С. Романова. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 464 с.

Romanova E. S. 99 populyarnykh professii. Psikhologicheskii analiz i professiogrammy / E. S. Romanova. — 2-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2003. — 464 s.

21. *Синягин Ю. В.* Личностно-ориентированный подход: отход от классической системы управления, заявленный временем / Ю. В. Синягин // Личность: ресурсы и потенциал. — 2019. — № 3. — С. 5–8.

Sinyagin Yu. V. Lichnostno-orientirovannyi podkhod: otkhod ot klassicheskoi sistemy upravleniya, zayavlennyi vremenem / Yu. V. Sinyagin // Lichnost': resursy i potentsial. — 2019. — № 3. — S. 5–8.

22. *Синягин Ю. В.* Опросник оценки управленческого потенциала в комплексной личностно-профессиональной диагностике : монография / Ю. В. Синягин. — Москва : Дело, 2020.

Sinyagin Yu. V. Oprosnik otsenki upravlencheskogo potentsiala v kompleksnoi lichnostno-professional'noi diagnostike : monografiya / Yu. V. Sinyagin. — Moskva : Delo, 2020.

23. *Соловьёва О. В.* Методика изучения межличностной обратной связи // Методы исследования межличностного восприятия: Спецпрактикум по социальной психологии / О. В. Соловьёва. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 12–23.

Solov'eva O. V. Metodika izucheniya mezhlichnostnoi obratnoi svyazi // Metody issledovaniya mezhlichnostnogo vospriyatiya: Spetspraktikum po sotsial'noi psikhologii / O. V. Solov'eva. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. — S. 12–23.

24. *Соловьёва О. В.* Обратная связь в межличностном общении / О. В. Соловьёва. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1992. — 112 с.

Solov'eva O. V. Obratnaya svyaz' v mezhlichnostnom obshchenii / O. V. Solov'eva. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1992. — 112 s.

25. *Соловьёва О. В.* Характеристики межличностной обратной связи и оптимизация совместной деятельности // Общение и оптимизация совместной деятельности / О. В. Соловьёва. — Москва : [б. и.], 1987. — С. 208–218.

Solov'eva O. V. Kharakteristiki mezhlichnostnoi obratnoi svyazi i optimizatsiya sovmestnoi deyatel'nosti // Obshchenie i optimizatsiya sovmestnoi deyatel'nosti / O. V. Solov'eva. — Moskva : [b. i.], 1987. — S. 208–218.

26. *Стремоусова Е. Н.* Эффективность обратной связи и ее специфика в организации / Е. Н. Стремоусова // Прикладная юридическая психология. — 2008. — № 2. — С. 75–86.

Stremousova E. N. Effektivnost' obratnoi svyazi i ee spetsifika v organizatsii / E. N. Stremousova // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. — 2008. — № 2. — S. 75–86.

А. А. Воронин

аспирант 2-го курса ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Влияние цифровой образовательной среды на развитие когнитивных функций школьников

A. A. Voronin

Postgraduate Student of the 2nd Year of the Moscow Psychologic-social University

The Influence of the Digital Educational Environment on the Development of Cognitive Functions of Schoolchildren

В статье исследуется влияние цифровой образовательной среды на развитие когнитивных функций школьников. Раскрывается роль цифровой образовательной среды в развитии когнитивных функций школьников. Описываются потенциальные риски цифровой среды. Представлены результаты современных научных исследований о влиянии цифровой среды на психологическое развитие подрастающего поколения.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, когнитивные функции, электронное образование, компьютерные технологии, умственная деятельность.

Введение

Цифровые технологии и Интернет проникли во все сферы нашей жизни, и образование не является исключением.

С внедрением цифровых образовательных технологий в совокупности с традиционными уроками ситуация развития детей претерпевает значительные изменения и играет важную роль в развитии когнитивных функций школьников [5; 6; 7].

Проблема развития когнитивных функций школьников в цифровой образовательной среде в настоящее время является одной из актуальных, так как когнитивные функции — ключевая основа развития личности.

Необходимы дальнейшие научные исследования влияния цифровой образовательной среды на развитие когнитивных функций школьников.

Цель исследования

Определение основных аспектов влияния цифровой образовательной среды на развитие когнитивных функций школьников.

Задачи исследования

В рамках данного исследования осуществляется всесторонний анализ того, как цифровая образовательная среда воздействует на когнитивное развитие личности, а также на формирование и улучшение её

качеств. Особое внимание уделяется выявлению тех аспектов цифровой образовательной среды, которые оказывают наибольшее влияние на когнитивные процессы учащихся.

Для достижения этой цели проводится детальный анализ уже существующих научно-практических исследований, которые изучают влияние цифровой образовательной среды на различные аспекты когнитивного развития школьников. Рассматриваются исследования, оценивающие как положительные, так и возможные отрицательные последствия внедрения цифровых технологий в образовательный процесс.

Когнитивные функции и цифровая образовательная среда

На современном этапе в научной литературе накоплена большая база исследований влияния цифровой образовательной среды на когнитивное развитие личности и ее качеств [11; 16; 17].

Так, по мнению Г. У. Солдатовой, при применении цифровых технологий в образовательном процессе, необходимо не только учитывать индивидуальные психологические особенности каждого ребенка как пользователя цифровой среды, но и наметить стратегию реализации когнитивного потенциала детей за счет продуктивного использования ими цифровых ресурсов [23].

Исследования И. В. Лысак, И. И. Трофимовой в области влияния цифровой образовательной среды на развитие мыслительной деятельности учащихся указывают на то, что информационные технологии способствуют развитию критического мышления, логической формы и самостоятельности мышления [12; 25].

Явными преимуществами цифровой образовательной среды служат разнообразные инструменты для тренировки памяти [24]. Одной из эффективных техник является использование интерактивных игр и заданий, требующих запоминания определенной информации. Например, при решении тестов и задач на логику активно тренируется память и улучшается ее работоспособность [21]. Кроме того, при помощи цифровых образовательных материалов, особенно при решении онлайн-тестов, развивается аналитическое мышление, что способствует развитию внимания [22].

Таким образом, цифровые образовательные технологии предоставляют широкие возможности для развития когнитивных функций школьников, особенно памяти и внимания.

Тем не менее необходимо умело сочетать цифровые и традиционные методы обучения, чтобы достичь оптимальных результатов развития когнитивных функций [14].

Анализ исследований влияния цифровой образовательной среды на развитие когнитивных функций школьников

Развитие когнитивных функций мозга учащихся в условиях цифровой образовательной среды в настоящее время исследуется психологами и педагогами [15; 18; 19; 20]. Так, Г. У. Солдатова и др. изучая вопрос развития когнитивных функций школьников в эпоху цифровой социализации, отмечают преимущества цифровой образовательной среды для расширения знаний, развития памяти, внимания, мышления [21; 22; 23]. Вышеуказанные авторы также подчеркивают, что современная цифровая образовательная среда способствует формированию самостоятельной работы и самообразования учащихся.

По нашему мнению, основным преимуществом цифровых образовательных технологий является то, что у школьников появилась возможность получать большое количество учебного материала. Помимо этого, у школьников есть возможность с помощью онлайн-тестов проверить свои знания, посмотреть дополнительные видеоуроки по интересующим предметам либо прослушать запись лекции. Все это влияет на развитие когнитивных функций мозга, улучшает кратковременную и долговременную память, мышление, познание и т. п.

Т. Н. Горобец, В. В. Ковалева, изучая когнитивные функции и личностные особенности школьников в разных образовательных средах, указывают на преимущества цифровой образовательной среды в части влияния на уровень интеллектуального развития [4]. Так, например, при использовании различных интерактивных заданий и тестов у учащихся развивается зрительная память, стратегия поиска и оценки информации.

Исследования, проводимые А. В. Голубинской с коллегами, показывают, что школьники, использующие для выполнения домашних заданий компьютер и Интернет, имеют более высокие показатели когнитивного развития, чем школьники, которые выполняют домашнее задание традиционным способом [3].

В исследованиях, проводимых И. В. Лысак, Д. П. Беловым, С. Д. Поляковым, указывается на то, что успеваемость школьников, использующих в образовательных целях Интернет, гораздо выше, чем у школьников, которые не используют Интернет [12; 13].

О. В. Орлова, изучая влияние цифровой образовательной среды на развитие когнитивных функций школьников, пришла к выводу, что школьники, использующие образовательные информационные технологии, имеют более развитый уровень как произвольного, так и непроизвольного внимания [13].

Ученые Е. Ю. Ромашина, И. И. Тетерина проводили исследование по изучению влияния информационных технологий на развитие логического

мышления, умственной работоспособности, распределения и переключения внимания [16]. В результате вышеуказанные авторы пришли к выводу, что при работе с компьютерными программами для решения математических задач учащиеся развивают свои навыки логического мышления в процессе поиска правильного ответа. К тому же в составе цифровой образовательной среды есть специальные задачи и игры для развития логики [17].

Помимо этого, для развития пространственных навыков учащихся разработаны задания для работы с трехмерной графикой и моделированием, что позволяет школьникам визуализировать объекты и процессы и помогает решать задачи, связанные с геометрией или физикой. Например, использование виртуальной реальности позволяет детям погрузиться в виртуальное пространство и взаимодействовать с объектами, что улучшает их способность представлять трехмерные объекты [1].

Кроме того, цифровые технологии способствуют развитию творческого мышления школьников. Множество приложений и программ для создания мультимедийных презентаций, видеороликов или аудиозаписей дает возможность детям самостоятельно выражать свои мысли и идеи в креативной форме. Это развивает у школьников навыки самовыражения, коммуникации и постановки целей [14].

Однако необходимо отметить, что использование цифровых технологий должно быть осознанным и контролируемым. Педагогам следует правильно выбирать образовательные программы и приложения, которые соответствуют возрастным особенностям детей и способствуют их развитию. Необходимо также учитывать, что цифровые технологии не являются панацеей и должны быть дополнением к традиционным методам обучения [9].

В эпоху цифровых технологий развитие когнитивных функций школьников подвержено ряду проблем и рисков. Хотя цифровые технологии предлагают широкий доступ к информации и новым образовательным возможностям, они также могут негативно повлиять на развитие мышления и внимания у детей.

Одной из основных проблем является информационный перегруз. С постоянным доступом к Интернету и социальным сетям, школьники могут быть поглощены потоком информации, что влияет на снижение концентрации.

По мнению О. А. Карабановой, С. В. Молчанова, основной проблемой при использовании цифровых образовательных технологий является снижение уровня внимания. Цифровые технологии, такие как игры или социальные медиа, часто предлагают интенсивные и непрерывные стимулы, которые могут вызывать зависимость и снижать способность школьников сосредоточиться на задачах, требующих ум-

ственного напряжения. Недостаток внимания может привести к снижению успеваемости [8].

Т. В. Семеновских в своих исследованиях отмечает, что влияние цифровых технологий может отрицательно сказаться на развитии критического мышления. С легким доступом к информации, школьники могут полагаться на поиск ответов в Интернете, вместо того чтобы развивать навыки анализа и оценки информации самостоятельно. Это может привести к поверхностному пониманию материала и неспособности аргументировать свои мысли [17].

Еще одной проблемой является сокращение времени, проведенного в активном физическом движении. Цифровые технологии стали главными формами развлечения для многих детей, что приводит к уменьшению времени, отводимого на физическую активность. Пассивный образ жизни может негативно отразиться на здоровье и физической подготовке школьников.

По мнению О. А. Старыгиной, чрезмерное использование информационных образовательных технологий может иметь отрицательное влияние на эмоциональное благополучие школьников. Перегруженность компьютерными технологиями может способствовать появлению проблем с самооценкой, страха пропущенной возможности и может привести к развитию тревожности, депрессии и других психологических проблем [24].

Выводы

Подводя итоги вышесказанному, можно резюмировать, что цифровые технологии имеют свои преимущества в направлении развития у школьников зрительной памяти и внимания, критического и аналитического мышления. Однако использование цифровых технологий сопряжено с рисками и проблемами для развития когнитивных функций школьников, что требует сочетания цифровых и традиционных методов обучения в целях достижения оптимальных результатов образовательного процесса. Анализ существующих исследований влияния цифровой образовательной среды на развитие когнитивных функций школьников позволил выделить проблемы, связанные с информационной перегруженностью школьников, снижением концентрации и пассивным образом жизни. Решение данных проблем обуславливает необходимость совместного поддержания баланса педагогами и психологами между использованием цифровых технологий и другими формами обучения и развлечения, осознания потенциальных негативных последствий и реализации мероприятий для минимизации этих рисков.

Таким образом, цифровая образовательная среда играет важную роль в развитии когнитивных функций школьников. Она не только пре-

доставляет доступ к информации, но и помогает развить навыки анализа, развивать память и мышление. При правильном использовании цифровой образовательной среды она может стать мощным инструментом для успешного обучения и развития школьников.

This article examines the impact of the digital educational environment on the development of the cognitive functions of schoolchildren. The role of the digital educational environment in the development of cognitive functions of schoolchildren is revealed. The article also describes the potential risks of the digital environment and presents the results of modern scientific research on the impact of the digital environment on the psychological development of the younger generation.

Keywords: digital educational environment, cognitive functions, e-education, computer technology, mental activity.

Список литературы

1. Безруких М. М. Особенности интеллектуального развития детей 15–16 лет с разным опытом работы за компьютером / М. М. Безруких, Ю. Н. Комкова // Экспериментальная психология. — 2010. — № 3. — С. 110–122.

Bezrukikh M. M. Osobennosti intellektual'nogo razvitiya detei 15–16 let s raznym opytom raboty za komp'yuterom / M. M. Bezrukikh, Yu. N. Komkova // Eksperimental'naya psikhologiya. — 2010. — № 3. — С. 110–122.

2. Гальченко А. С. Взаимосвязь интернет-зависимости с когнитивно-стилевыми особенностями обучающихся / А. С. Гальченко, П. Е. Григорьев, Л. В. Поскотникова // Вестник Мининского университета. — 2020. — Т. 8, № 3. — С. 7.

Gal'chenko A. S. Vzaimosvyaz' internet-zavisimosti s kognitivno-stilevymi osobennostyami obuchayushchikhsya / A. S. Gal'chenko, P. E. Grigor'ev, L. V. Poskotinova // Vestnik Mininskogo universiteta. — 2020. — Т. 8, № 3. — С. 7.

3. Голубинская А. В. Нейрокогнитивный подход к исследованию поколения Z / А. В. Голубинская // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2016. — Т. 1, № 1. — С. 161–167.

Golubinskaya A. V. Neirokognitivnyi podkhod k issledovaniyu pokoleniya Z / A. V. Golubinskaya // Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. — 2016. — Т. 1, № 1. — С. 161–167.

4. Горобец Т. Н. «Клиповое мышление» как отражение перцептивных процессов и сенсорной памяти / Т. Н. Горобец, В. В. Ковалев // Мир психологии. — 2015. — № 2 (82). — С. 94–100.

Gorobets T. N. «Klipovoe myshlenie» kak otrazhenie pertseptivnykh protsessov i sensornoi pamyati / T. N. Gorobets, V. V. Kovalev // Mir psikhologii. — 2015. — № 2 (82). — С. 94–100.

5. Гут Ю. Н. Проблема влияния современных образовательных технологий на развитие когнитивных функций и личностных особенностей школьников / Ю. Н. Гут // Юность и знания — гарантия успеха — 2020: сб. науч. тр. 7-й Междунар. молодежной науч. конф. (Курск, 17–18 сентября 2020 г.). — Курск: ЮЗГУ, 2020. — В 3 т. Т. 1. — С. 299–301.

Gut Yu. N. Problema vliyaniya sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii na razvitie kognitivnykh funktsii i lichnostnykh osobennostei shkol'nikov / Yu. N. Gut // Yunost' i znaniya — garantiya uspekha — 2020: sb. nauch. tr. 7-i Mezhdunar. molodezhnoi nauch. konf. (Kursk, 17–18 sentyabrya 2020 g.). — Kursk: YuZGU, 2020. — V 3 t. T. 1. — С. 299–301.

6. Денисенкова Н. С. Развитие когнитивных функций школьников в эпоху цифровой социализации / Н. С. Денисенкова, Т. А. Красило // Школьный психолог. — 2019. — № 6 (96). — С. 50–57.

Denisenkova N. S. Razvitie kognitivnykh funktsii shkol'nikov v epokhu tsifrovoi sotsializatsii / N. S. Denisenkova, T. A. Krasilo // Shkol'nyi psikholog. — 2019. — № 6 (96). — S. 50–57.

7. Елшанский С. П. Когнитивные механизмы школьников в условиях цифровизации / С. П. Елшанский // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. — 2020. — № 1. — С. 97–106.

Elshanskii S. P. Kognitivnye mekhanizmy shkol'nikov v usloviyakh tsifrovizatsii / S. P. Elshanskii // Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya. — 2020. — № 1. — С. 97–106.

8. Карabanова О. А. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков / О. А. Карabanова, С. В. Молчанов // Национальный психологический журнал. — 2018. — № 3 (31). — С. 37–46.

Karabanova O. A. Riski negativnogo vozddeistviya informatsionnoi produktsii na psikhicheskoe razvitie i povedenie detei i podrostkov / O. A. Karabanova, S. V. Molchanov // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2018. — № 3 (31). — С. 37–46.

9. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности / А. В. Карпов. — Ярославль: Филигрань, 2021. — 616 с.

Karpov A. V. Metodologicheskie osnovy psikhologicheskogo analiza informatsionnoi deyatel'nosti / A. V. Karpov. — Yaroslavl': Filigran', 2021. — 616 s.

10. «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов: опыт исследования / С. Д. Поляков, Л. А. Белозерова, В. В. Вершинина [и др.] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2019. — № 4. — С. 126–143. — DOI: 10.11621/vsp.2019.04.126

«Klipovoe myshlenie» u starsheklassnikov i studentov: opyt issledovaniya / S. D. Polyakov, L. A. Belozeroval, V. V. Vershinina [i dr.] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2019. — № 4. — S. 126–143. — DOI: 10.11621/vsp.2019.04.126

11. Кузнецова А. В. Когнитивные способности интернет-активных школьников 14–16 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Кузнецова. — Москва, 2011. — 27 с.

Kuznetsova A. V. Kognitivnye sposobnosti internet-aktivnykh shkol'nikov 14–16 let: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk / A. V. Kuznetsova. — Moskva, 2011. — 27 s.

12. Лысак И. В. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов / И. В. Лысак, Д. П. Белов // Известия ЮФУ. Технические науки. — 2013. — № 5 (142). — С. 256–264.

Lysak I. V. Vliyaniye informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii na osobennosti kognitivnykh protsessov / I. V. Lysak, D. P. Belov // Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki. — 2013. — № 5 (142). — S. 256–264.

13. Орлова О. В. Образовательные вызовы нового поколения: геймификация процесса чтения как способ организации текстовой деятельности (на примере проекта USATODAY) / О. В. Орлова, В. Н. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2016. — Вып. 7 (172). — С. 76–80.

Orlova O. V. Obrazovatel'nye vyzovy novogo pokoleniya: geimifikatsiya protsessa chteniya kak sposob organizatsii tekstovoi deyatel'nosti (na primere proekta USATODAY) / O. V. Orlova, V. N. Titova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2016. — Vyp. 7 (172). — S. 76–80.

14. Особенности мышления подростков, имеющих разную степень погруженности в интернет-среду / Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, О. Р. Веретина [и др.] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2019. — № 194. — С. 19–20.

Osobennosti myshleniya podrostkov, imeyushchikh raznuyu stepen' pogruzhennosti v internet-sredu / L. A. Regush, E. V. Alekseeva, O. R. Veretina [i dr.] // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. — 2019. — № 194. — S. 19–20.

15. *Разварина И. Н.* Информационно-коммуникационные технологии. Влияние на познавательные процессы школьников / И. Н. Разварина, О. Н. Калачикова // *Society and Security Insights*. — 2020. — Т. 3, № 4. — С. 148–163.

Razvarina I. N. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii. Vliyanie na poznavatel'nye protsessy shkol'nikov / I. N. Razvarina, O. N. Kalachikova // *Society and Security Insights*. — 2020. — Т. 3, № 4. — С. 148–163.

16. Ромашина Е. Ю. Развитие мышления подростков в условиях современного информационного пространства: пилотное исследование [Электронный ресурс] / Е. Ю. Ромашина, И. И. Тетерина // *Современные проблемы науки и образования*. — 2014. — № 2. — URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=12749> (дата обращения: 31.07.2023).

Romashina E. Yu. Razvitie myshleniya podrostkov v usloviyakh sovremennogo informatsionnogo prostranstva: pilotnoe issledovanie [Elektronnyi resurs] / E. Yu. Romashina, I. I. Teterina // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2014. — № 2. — URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=12749> (data obrashcheniya: 31.07.2023).

17. Семеновских Т. В. «Клиповое мышление» — феномен современности [Электронный ресурс] / Т. В. Семеновских // *Оптимальные коммуникации: эпистемологический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ*. — URL: <http://jarki.ru/wppress/2013/02/18/3208> (дата обращения: 31.07.2023).

Semenovskikh T. V. «Klipovoe myshlenie» — fenomen sovremennosti [Elektronnyi resurs] / T. V. Semenovskikh // *Optimal'nye kommunikatsii: epistemologicheskii resurs Akademii mediaindustrii i kafedry teorii i praktiki obshchestvennoi svyaznosti RGGU*. — URL: <http://jarki.ru/wppress/2013/02/18/3208> (data obrashcheniya: 31.07.2023).

18. *Смирнова Е. О.* Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий / Е. О. Смирнова, С. Ю. Смирнова, Е. Г. Шеина // *Современная зарубежная психология*. — 2019. — Т. 8, № 4. — С. 79–87.

Smirnova E. O. Roditel'skie strategii v ispol'zovanii det'mi tsifrovyykh tekhnologii / E. O. Smirnova, S. Yu. Smirnova, E. G. Sheina // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. — 2019. — Т. 8, № 4. — С. 79–87.

19. *Смолл Г.* Мозг онлайн: человек в эпоху Интернета / Г. Смолл ; пер. с англ. Б. Козловского. — Москва : КоЛибри, 2011. — 349 с.

Smoll G. Mozg onlain: chelovek v epokhu Interneta / G. Smoll ; per. s angl. B. Kozlovskogo. — Moskva : KoLibri, 2011. — 349 s.

20. *Солдатова Г. В.* Видеоигры в фокусе науки / Г. В. Солдатова, О. И. Теславская // *Дети в информационном обществе*. — 2017. — № 32 (27). — С. 24–35.

Soldatova G. V. Videoigry v fokuse nauki / G. V. Soldatova, O. I. Teslavskaya // *Deti v informatsionnom obshchestve*. — 2017. — № 32 (27). — С. 24–35.

21. *Солдатова Г. У.* Многозадачность как одновременное выполнение и как переключение между заданиями: подходы к диагностике медиамногозадачности у детей и подростков / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // *Экспериментальная психология*. — 2020. — Т. 13, № 4. — С. 88–101.

Soldatova G. U. Mnogozadachnost' kak odnovremennoe vypolnenie i kak pereklyuchenie mezhdz zadaniyami: podkhody k diagnostike mediamnogozadachnosti u detei i podrostkov / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova // *Eksperimental'naya psikhologiya*. — 2020. — Т. 13, № 4. — С. 88–101.

22. *Солдатова Г. У.* Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? / Г. У. Солдатова, А. Е. Вишнева // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2019. — Т. 27, № 3. — С. 97–118.

Soldatova G. U. Osobennosti razvitiya kognitivnoi sfery u detei s raznoi onlain-aktivnost'yu: est' li zolotaya seredina? / G. U. Soldatova, A. E. Vishneva // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. — 2019. — Т. 27, № 3. — С. 97–118.

23. Солдатова Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. — Москва: Смысл, 2017. — 375 с.

Soldatova G. U. Tsifrovoye pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova, T. A. Nestik. — Moskva: Smysl, 2017. — 375 s.

24. Старыгина О. А. Клиповое мышление и образование. Кто виноват и, что делать? / О. А. Старыгина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7, № 2 (23). — С. 270–274.

Starygina O. A. Klipovoye myshlenie i obrazovanie. Kto vinovat i, chto delat'?? / O. A. Starygina // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. — 2018. — T. 7, № 2 (23). — S. 270–274.

25. Трофимова Е. И. Влияние цифровизации на когнитивную сферу у детей [Электронный ресурс] / Е. И. Трофимова // Молодой ученый. — 2021. — № 45 (387). — С. 291–293. — URL: <https://moluch.ru/archive/387/85119/> (дата обращения: 31.07.2023).

Trofimova E. I. Vliyanie tsifrovizatsii na kognitivnuyu sferu u detei [Elektronnyi resurs] / E. I. Trofimova // Molodoi uchenyi. — 2021. — № 45 (387). — S. 291–293. — URL: <https://moluch.ru/archive/387/85119/> (data obrashcheniya: 31.07.2023).

УДК 740

DOI: 10.51944/20738544_2023_3_272

EDN: LZTTKN

А. В. Исаченко

аспирант 2-го курса ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Коррекция у педагогов стресса, связанного с использованием цифровых образовательных технологий

A. V. Isachenko

Postgraduate Student of the 2nd year of the Moscow Psychologic-social University

Correction of Stress among Teachers Associated with the Use of Digital Educational Technologies

В статье рассматриваются проблемы стресса у педагогов, связанные с использованием цифровых образовательных технологий, а также возможные стратегии коррекции этого стресса. Анализируются вызовы, с которыми сталкиваются педагоги при использовании цифровых образовательных технологий, исследуются возможности, предоставляемые новым форматом работы, для личностного роста и развития.

Ключевые слова: стресс, коррекция стресса, цифровые образовательные технологии, профессиональная компетенция.

Введение

Цифровые образовательные технологии стали неотъемлемой частью современного образовательного процесса, они предоставляют педагогам новые возможности и вызывают существенные изменения в способах обучения.

Одним из основных аспектов современного общества является интеграция цифровых технологий в науку, технику и образование. Это предполагает высокую скорость развития информационных технологий, включая все сферы жизни, в том числе и образование.

В последние годы наблюдается ускоренный прогресс в развитии цифровых образовательных технологий, таких как интерактивные доски, электронные учебники, онлайн-платформы и дистанционное обучение. Эти технологии предлагают новые возможности для улучшения образовательного процесса и стимулируют активное вовлечение учеников. Однако педагоги, работающие с этими технологиями, могут столкнуться с различными стрессовыми факторами, включая технические сложности, перегрузку информацией и изменение роли преподавателя [15; 16; 17]. Стрессовые факторы могут оказывать отрицательное влияние на педагогическую деятельность и психологическое здоровье педагогов.

Актуальность исследования обусловлена стремительным внедрением цифровых технологий в процесс обучения и связана с недостаточностью научных исследований по коррекции стресса у педагогов, вызванного использованием цифровых образовательных технологий.

Цель исследования

Выявление психологических факторов возникновения и особенностей коррекции стресса у педагогов в условиях использования цифровых образовательных технологий.

Задачи исследования

В данной статье осуществляется анализ того, как цифровые технологии способствуют формированию новых профессиональных навыков и компетенций у педагогов. Также рассматриваются факторы, которые могут вызывать стресс у учителей в процессе интеграции цифровых технологий в учебную деятельность. По результатам научно-практических исследований выявляются основные причины стрессовых состояний, связанных с использованием цифровых инструментов. На основании проведенного анализа разрабатываются рекомендации для коррекции и снижения уровня стресса у педагогов, связанного с применением цифровых образовательных технологий.

Современные тенденции использования цифровых образовательных технологий

Цифровые технологии в образовательном процессе стали нормой в современной образовательной среде.

Использование цифровых технологий в образовательной системе не только оказывает существенное влияние на повседневную жизнь, но

и требует нового уровня профессиональных компетенций у педагогов. Внедрение цифровых технологий в образовательную систему потребовало от педагогов развития новых профессиональных компетенций [13].

Современным педагогам необходимы навыки свободного и безопасного использования информационных технологий в своей практике, а также психологической готовности для успешного осуществления профессиональной деятельности в этих условиях, при этом качество работы не должно страдать [16].

Как показывают зарубежные и отечественные исследования в данном направлении, использование цифровых образовательных технологий в педагогической деятельности однозначно приносит пользу современному образованию, однако сопровождается вызовами и стрессовыми ситуациями для педагогов и имеет непосредственное влияние на психологическое состояние [22].

Современные научные исследования влияния цифровых образовательных технологий на психическое состояние педагогов

Как уже указывалось выше, использование цифровых технологий в образовательном процессе стало частью современной педагогической практики.

Так, Н. Ю. Марчук, рассматривая психолого-педагогические особенности дистанционного обучения, указывает следующие внешние факторы, вызывающие стресс у педагогов при наличии цифровых технологий [12]:

- быстрые изменения и обновления технологий, которые требуют от педагогов непрерывного обучения и адаптации;
- неясность и неопределенность в отношении использования и изучения цифровых технологий в учебном процессе: необходимость регулярного изучения новых программ и приложений, а также обновления своих компетенций.

М. В. Третьякова при изучении влияния дистанционного обучения на личность педагога указывает следующие факторы, вызывающие стресс у педагогов в наборе цифровых технологий [23]:

- неопределенность и изменения в педагогической практике;
- технические проблемы и неудачи;
- недостаточная подготовка и навыки в наборе технологий;
- изменение традиционных методов взаимодействия и коммуникаций с учащимися.

Таким образом, анализ исследований показывает, что многие педагоги испытывают стресс, связанный с использованием цифровых образовательных технологий. Это может быть вызвано неопределен-

ностью, связанной с освоением новых инструментов и методов, нехваткой поддержки и обучения, а также переживанием из-за потери контроля над обучением и оценкой [5; 9; 21]. К тому же стрессовые состояния не только ухудшают физическое и психологическое здоровье педагогов, но и имеют отрицательное влияние на успешность и качество выполнения педагогической деятельности, а также могут иметь ряд неприемлемых социально-экономических и социально-психологических последствий [6; 10; 20].

У педагогов в ряде случаев может наблюдаться снижение удовлетворенности профессиональной деятельностью, а также деформация личностных и характерологических качеств личности [5].

Рекомендации по коррекции у педагогов стресса, связанного с использованием цифровых образовательных технологий

По нашему мнению, в процессе цифровизации образования возникает ряд психологических проблем у педагогов, связанных с изменениями в их профессиональной деятельности.

Вот некоторые из них:

1. Стресс и перегрузка информацией: цифровизация образования влечет за собой большой объем информации. Педагоги должны быть в курсе новых технологий, образовательных программ, цифровых инструментов и методов обучения. Это может вызвать стресс и перегрузку информацией, особенно у педагогов, которые уже имеют ограниченные ресурсы времени и энергии [7].

2. Проблемы технической компетентности педагогов в области владения значительным образовательным пространством. Недостаточное знание и опыт использования цифровых инструментов может оказаться препятствием для использования свободного доступа к освоению образовательного пространства [8].

3. Переизбыток коммуникации. Возникают проблемы ориентации в растущем информационном потоке. Однако решение этой проблемы не сводится просто к сокращению коммуникации, а требует эффективной организации и структурирования с целью избежать хаоса и лишней работы. Необходимы установки выявленных целей и приоритетов [14].

4. Возникающие стрессы при передаче знаний онлайн. Передача знания онлайн может быть стрессом для педагогов из-за отсутствия баланса, технических проблем, адаптации к новым цифровым инструментам и платформам, отсутствия значительного взаимодействия с учащимися и сложности в поддержании внимания и мотивации [11]. Для снятия психологического напряжения можно сделать предварительную запись

видеозанятия, что позволит избежать стресса, связанного с проведением прямой передачи онлайн [4].

5. Психологическое напряжение при использовании технологий для объяснения нового материала в режиме видеоконференции. В современной образовательной среде видеоконференции стали неотъемлемой частью процесса обучения. Они позволяют педагогам общаться с учащимися на расстоянии и предоставляют возможность объяснения нового материала в режиме онлайн. Однако использование видеоконференций может вызывать психологическое напряжение у педагогов, что может отрицательно сказываться на их эффективности и благополучии [3].

Факторы, влияющие на психологическое напряжение при использовании видеоконференций, следующие [8]:

- технические проблемы и сбои. Неисправности в сети, проблемы с интернет-соединением или неправильная работа программного обеспечения могут вызывать стресс у педагогов и прерывать процесс обучения;
- ограничения коммуникации. Отсутствие непосредственного контакта с учащимися и ограниченные возможности невербального взаимодействия могут создавать преграды в эффективной коммуникации, что приводит к напряжению у педагогов;
- перегрузка информацией. Объяснение нового материала в режиме видеоконференции требует от педагогов дополнительных усилий для создания структурированного и понятного содержания, что может приводить к перегрузке информацией и стрессу.

Предлагаются следующие стратегии снижения психологического напряжения [18]:

1. Техническая поддержка. Предоставление надежной технической поддержки педагогам помогает им справиться с возникающими техническими проблемами и снижает связанный с ними стресс.

2. Обучение и подготовка. Проведение обучающих программ и тренингов, нацеленных на использование видеоконференций, помогает педагогам освоить необходимые навыки и повышает их уверенность в работе.

Подводя итоги исследованию, предлагаем общие рекомендации по коррекции у педагогов стресса, связанного с использованием цифровых образовательных технологий.

1. Обучение и поддержка. Предоставление педагогам возможности профессионального развития и обучения в области цифровых образовательных технологий может снизить их стресс и увеличить уверенность в использовании этих технологий. Обучение должно быть практическим, ориентированным на конкретные потребности педагогов и включать

поддержку специалистов и сотрудничество с ними в области информационных технологий [17]. Самоэффективность — это вера педагога в свои способности успешно выполнять задачи и достигать целей. Развитие самоэффективности педагогов может помочь им эффективнее действовать в условиях использования цифровых образовательных технологий.

2. Обучение и обновление знаний. Предоставление педагогам обучения и регулярных обновлений знаний о цифровых образовательных технологиях поможет увеличить их уверенность в использовании таких инструментов. Педагогические институты и организации должны предлагать тренинги, семинары и курсы по цифровым компетенциям [24].

4. Поддержка коллег и обмен опытом. Организация формальных и неформальных сетей поддержки между педагогами способствует обмену опытом и идеями. Коллеги могут помочь друг другу разрешать проблемы, делиться как собственным опытом, так и лучшими практиками в использовании цифровых образовательных технологий [25].

5. Менторство и коучинг. Назначение опытных педагогов на роли наставников или коучей поможет новичкам развивать навыки и самоэффективность в использовании цифровых образовательных технологий.

Выводы

В современном образовательном контексте цифровые технологии стали неотъемлемой частью работы педагогов, что потребовало нового уровня профессиональных компетенций у педагогов и оказало существенное влияние на их повседневную жизнь в аспекте психологической готовности к качественным изменениям в образовании. Новые возможности цифрового формата позволяют поддерживать необходимый уровень развития и саморазвития личности педагогов, однако могут привести к психологическим проблемам, обусловленным многими факторами. К факторам, вызывающим стресс у педагогов, можно отнести, прежде всего, высокую скорость изменения и обновления технологий, неопределённость в отношении использования и изучения цифровых технологий в учебном процессе и изменение традиционных методов взаимодействия и коммуникаций с учащимися, что, в целом, приводит к снижению удовлетворенности профессиональной деятельностью, потере эффективной коммуникации и стрессу.

На основе современных исследований и практического опыта, в целях коррекции у педагогов стресса, связанного с использованием цифровых образовательных технологий, предлагаются рекомендации, основанные на обеспечении педагогов возможностями профессионального развития и обновления знаний в области цифровых образовательных технологий, обмене опытом и наставничестве более опытных педагогов в области использования цифровых образовательных технологий.

This article discusses the problems of stress in teachers associated with the use of digital educational technologies, as well as possible strategies for correcting this stress. The challenges that teachers face when using digital educational technologies are analyzed, as well as the opportunities provided by the new format of work for personal growth and development.

Keywords: stress, stress correction, digital educational technologies, professional competence.

Список литературы

1. Амбалова С. А. Синдром психического выгорания как следствие профессионального кризиса у педагогов / С. А. Амбалова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2020. — Т. 9, № 1 (30). — С. 321–324.

Ambalova S. A. Sindrom psikhicheskogo vygoraniya kak sledstvie professional'nogo krizisa u pedagogov / S. A. Ambalova // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. — 2020. — T. 9, № 1 (30). — S. 321–324.

2. Ахренев В. Н. Дистанционное обучение — 2020 и проблемы киберсоциализации участников образовательного процесса / В. Н. Ахренев, Н. А. Ахренова, Е. Ю. Белоус // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2020. — № 3. — С. 6–14.

Akhrenov V. N. Distantcionnoe obuchenie — 2020 i problemy kibersotsializatsii uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa / V. N. Akhrenov, N. A. Akhrenova, E. Yu. Belous // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. — 2020. — № 3. — S. 6–14.

3. Борисович Л. Я. Организация психокоррекционных онлайн-занятий с элементами музыкальной педагогической терапии / Л. Я. Борисович, М. М. Акулова // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72–3. — С. 389–392.

Borisovich L. Ya. Organizatsiya psikhokorreksionnykh onlain-zanyatii s elementami muzykal'noi pedagogicheskoi terapii / L. Ya. Borisovich, M. M. Akulova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2021. — № 72–3. — S. 389–392.

4. Винокурова О. В. О системе психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся / О. В. Винокурова // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс : матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Борисоглебск, 15–16 октября 2020 г.). — Москва : Перо, 2020. — С. 488–493.

Vinokurova O. V. O sisteme psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya / O. V. Vinokurova // Epistemologicheskie osnovaniya sovremennogo obrazovaniya: aktual'nye voprosy prodvizheniya fundamental'nogo znaniya v uchebnyi protsess : mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Borisoglebsk, 15–16 oktyabrya 2020 g.). — Moskva : Pero, 2020. — S. 488–493.

5. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — Санкт-Петербург : Питер, 2018. — 336 с.

Vodop'yanova N. E. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika / N. E. Vodop'yanova, E. S. Starchenkova. — Sankt-Peterburg : Piter, 2018. — 336 s.

6. Ильин Е. П. Психофизиология состояния человека / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2015. — 412 с.

Il'in E. P. Psikhofiziologiya sostoyaniya cheloveka / E. P. Il'in. — Sankt-Peterburg : Piter, 2015. — 412 s.

7. Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен / А. П. Катунин // Молодой ученый. — 2012. — № 9. — С. 243–246.

Katunin A. P. Stressoustoichivost' kak psikhologicheskii fenomen / A. P. Katunin // Molodoi uchenyi. — 2012. — № 9. — S. 243–246.

8. *Китаев-Смык Л. А.* Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л. А. Китаев-Смык. — Москва : Академический проект, 2016. — 368 с.

Kitaev-Smyk L. A. Psikhologiya stressa. Psikhologicheskaya antropologiya stressa / L. A. Kitaev-Smyk. — Moskva : Akademicheskii projekt, 2016. — 368 s.

9. *Кокс Т.* Стресс / Т. Кокс ; под ред. Г. И. Косицкого. — Москва : Медицина, 2017. — 216 с.

Koks T. Stress / T. Koks ; pod red. G. I. Kositskogo. — Moskva : Meditsina, 2017. — 216 s.

10. *Куприянов Р. В.* Психодиагностика стресса : практикум / Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина. — Москва : КНИТУ, 2016. — 212 с.

Kupriyanov R. V. Psikhodiagnostika stressa : praktikum / R. V. Kupriyanov, Yu. M. Kuz'mina. — Moskva : KNITU, 2016. — 212 s.

11. *Леонова А. Б.* Психологические технологии управления состоянием человека / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. — Москва : Смысл, 2016. — 311 с.

Leonova A. B. Psikhologicheskie tekhnologii upravleniya sostoyaniem cheloveka / A. B. Leonova, A. S. Kuznetsova. — Moskva : Smysl, 2016. — 311 s.

12. *Марчук Н. Ю.* Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения / Н. Ю. Марчук // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 4. — С. 78–85.

Marchuk N. Yu. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti distantsionnogo obucheniya / N. Yu. Marchuk // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2013. — № 4. — S. 78–85.

13. *Мерзлякова Д. Р.* Риски цифровой трансформации образования и их влияние на педагогов / Д. Р. Мерзлякова. — [Б. м.] : [б. и.], 2022. — С. 61–67.

Merzlyakova D. R. Riski tsifrovoy transformatsii obrazovaniya i ikh vliyanie na pedagogov / D. R. Merzlyakova. — [B. m.] : [b. i.], 2022. — S. 61–67.

14. *Митин Г. В.* Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция / Г. В. Митин, Л. М. Митина, Ю. И. Востокова // Психология и право. — 2023. — Т. 13, № 2. — С. 183–205. — DOI: 10.17759/psylaw.2023130214

Mitin G. V. Professional'nye deformatsii pedagogov i deviatsii uchashchikhsya v period global'nogo krizisa: psikhologicheskaya diagnostika, profilaktika, korrektsiya / G. V. Mitin, L. M. Mitina, Yu. I. Vostokova // Psikhologiya i pravo. — 2023. — T. 13, № 2. — S. 183–205. — DOI: 10.17759/psylaw.2023130214

15. *Митина Л. М.* Личностно-профессиональное развитие педагога как стратегическая задача системы непрерывного образования // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы : коллективная монография / под ред. Л. М. Митиной. — Москва : ПИ РАО ; Самара : Бахрах, 2022. — С. 12–27.

Mitina L. M. Lichnostno-professional'noe razvitie pedagoga kak strategicheskaya zadacha sistemy nepreryvnogo obrazovaniya // Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy : kolektivnaya monografiya / pod red. L. M. Mitinoi. — Moskva : PI RAO ; Samara : Bakhrakh, 2022. — S. 12–27.

16. *Митина Л. М.* Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски / Л. М. Митина. — Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2018. — 456 с.

Mitina L. M. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski / L. M. Mitina. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Nestor-Istoriya, 2018. — 456 s.

17. *Митина Л. М.* Профессиональное здоровье педагога : учеб. пособие / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. — 2-е изд., доп. — Москва : Юрайт, 2020. — 379 с.

Mitina L. M. Professional'noe zdorov'e pedagoga : ucheb. posobie / L. M. Mitina, G. V. Mitin, O. A. Anisimova. — 2-e izd., dop. — Moskva : Yurait, 2020. — 379 s.

18. *Пряжников Н. С.* Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н. С. Пряжников // Психологическая наука и образование. — 2008. — Т. 13, № 2. — С. 87–95.

Pryazhnikov N. S. Strategii preodoleniya sindroma «emotsional'nogo vygoraniya» v rabote pedagoga / N. S. Pryazhnikov // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2008. — Т. 13, № 2. — С. 87–95.

19. *Соловов А. В.* Модели проектирования и функционирования цифровых образовательных сред / А. В. Соловов, А. А. Меньшикова // *Высшее образование в России*. — 2021. — № 1. — С. 144–155.

Solovov A. V. Modeli proektirovaniya i funktsionirovaniya tsifrovyykh obrazovatel'nykh sred / A. V. Solovov, A. A. Men'shikova // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. — 2021. — № 1. — С. 144–155.

20. *Спартакян Н. С.* Психология человека в образовании / Н. С. Спартакян // *Психология человека в образовании*. — 2023. — Т. 5, № 1. — С. 73–87.

Spartakyan N. S. Psikhologiya cheloveka v obrazovanii / N. S. Spartakyan // *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii*. — 2023. — Т. 5, № 1. — С. 73–87.

21. *Сурай Т. В.* Стрессоустойчивость: понятие и формирование [Электронный ресурс] / Т. В. Сурай // *Концепт : научно-методический электронный журнал*. — 2016. — Т. 11. — С. 866–870. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/86187.htm> (дата обращения: 15.07.2023).

Surai T. V. Stressoustoichivost': ponyatie i formirovanie [Elektronnyi resurs] / T. V. Surai // *Kontsept : nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal*. — 2016. — Т. 11. — С. 866–870. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/86187.htm> (data obrashcheniya: 15.07.2023).

22. *Тапунов Ю. Н.* Феномен стресса в дистанционном формате обучения: генезис проблемы, подходы к коррекции / Ю. Н. Тапунов, А. С. Осипова // *Проблемы современного педагогического образования*. — 2020. — № 68–3. — С. 283–286.

Tapunov Yu. N. Fenomen stressa v distantsionnom formate obucheniya: genezis problemy, podkhody k korrektsii / Yu. N. Tapunov, A. S. Osipova // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. — 2020. — № 68–3. — С. 283–286.

23. *Третьякова М. В.* Эмоциональное выгорание и копинг-стратегии учителей в период дистанционного обучения / М. В. Третьякова // *Вестник Прикамского социального института*. — 2021. — № 2 (89). — С. 131–138.

Tret'yakova M. V. Emotsional'noe vygoranie i koping-strategii uchitelei v period distantsionnogo obucheniya / M. V. Tret'yakova // *Vestnik Prikamskogo sotsial'nogo instituta*. — 2021. — № 2 (89). — С. 131–138.

24. *Ушакова М. А.* Организационно-психологические аспекты онлайн-общения педагога с обучающимися / М. А. Ушакова // *Научно-методическое обеспечение качества образования*. — 2021. — № 1 (12). — С. 55–59.

Ushakova M. A. Organizatsionno-psikhologicheskie aspekty onlain-obshcheniya pedagoga s obuchayushchimisya / M. A. Ushakova // *Nauchno-metodicheskoe obespechenie otsenki kachestva obrazovaniya*. — 2021. — № 1 (12). — С. 55–59.

25. *Фадейкина Е. А.* Некоторые аспекты профилактики профессионального выгорания педагогов в условиях организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий / Е. А. Фадейкина // *Калининградский вестник образования : научно-методический электронный журнал*. — 2021. — № 1. — С. 33–40.

Fadeikina E. A. Nekotorye aspekty profilaktiki professional'nogo vygoraniya pedagogov v usloviyakh organizatsii obucheniya s primeneniem distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii / E. A. Fadeikina // *Kaliningradskii vestnik obrazovaniya : nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal*. — 2021. — № 1. — С. 33–40.

И. Н. Юрков

аспирант 2-го курса ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Психологические аспекты использования цифровых образовательных технологий в школе

I. N. Yurkov

Postgraduate Student of the 2nd Year of the Moscow Psychologic-social University

Psychological Aspects of the Use of Digital Educational Technologies at School

В статье говорится о влиянии цифровых образовательных технологий на психологическое состояние обучающихся. Анализируется положительное и отрицательное воздействие цифровых технологий на психологическое состояние учащихся, предлагаются практические рекомендации по использованию цифровых образовательных технологий с учетом психологических особенностей школьников.

Ключевые слова: цифровая платформа, цифровые образовательные технологии, дистанционное обучение, психологические аспекты.

Введение

Современное образовательное пространство уже невозможно представить без цифровых образовательных технологий. Во всех школах страны используются компьютеры, интерактивные доски, планшеты, очки виртуальной реальности и многие другие технологии. Можно уже говорить о том, что в настоящем времени сформирована образовательная среда с использованием цифровых образовательных технологий.

Тем не менее, несмотря на очевидную эффективность применения цифровых образовательных технологий для образовательного процесса, невозможно обойти стороной психологические аспекты использования цифровых образовательных технологий в школе.

Цель исследования

Определение психологических условий и факторов эффективности использования цифровых образовательных технологий в школе.

Задачи исследования

В данной статье проводится тщательный анализ преимуществ и недостатков, связанных с применением цифровых технологий в образовательном процессе. Особое внимание уделяется изучению того, как

цифровые образовательные технологии влияют на психологическое состояние учащихся. Это исследование опирается на данные, полученные в ходе научных и практических исследований, уже проведенных в этой области. На основе выявленных психологических особенностей и воздействия цифровых технологий на учащихся, предлагаются конкретные практические рекомендации. Эти рекомендации направлены на оптимизацию использования цифровых образовательных технологий, с тем чтобы они способствовали улучшению образовательного процесса, учитывая индивидуальные психологические характеристики школьников.

Роль цифровых образовательных технологий для школьного образования

Информационные технологии уже давно вошли в повседневную жизнь и используются повсеместно. Использование цифровых образовательных технологий открывает новый спектр возможностей и для средней школы [1].

Сейчас уже можно говорить о том, что создана такая образовательная среда, в которой невозможно обойтись без цифровых образовательных технологий. Во всех школах страны используются компьютеры, интерактивные доски, планшеты, очки виртуальной реальности и многие другие технологии. В процессе обучения школьники используют электронные учебники, онлайн-платформы и дистанционное обучение [3; 4; 5].

Еще одним из преимуществ является то, что с помощью цифровых образовательных технологий можно обучаться не только в классе, но и в любом месте и в любое время. Каждый ученик имеет возможность проектировать свой индивидуальный образовательный маршрут, удовлетворяя при этом свои образовательные потребности [16].

Цифровые образовательные технологии, основанные на виртуальной реальности, делают обучение более наглядным, позволяют активизировать обучаемых, полнее вовлечь их в учебный процесс. У преподавателей и учащихся появляется возможность использовать виртуальные лаборатории для изучения окружающего мира, формирования умений и отработки навыков, а также для демонстрации их освоения и автоматизированного оценивания [22; 23].

Полноценная образовательная деятельность должна быть основана на выявлении инновационного потенциала школьника в образовательной среде школы, отвечающего главным принципам педагогики и требованиям образовательных стандартов к будущему профессионалу. С этой целью представляется возможным использование цифровых образовательных технологий для получения навыков цифровой гра-

мότητας, развития интеллекта, креативного мышления и творчества у школьников [17].

Таким образом, цифровые образовательные технологии предлагают новые возможности для улучшения образовательного процесса и стимулируют активное вовлечение учащихся в образовательный процесс, к тому же уже доказали свою эффективность в улучшении качества учебного процесса [13].

Но, несмотря на все преимущества использования цифровых образовательных технологий, нельзя обойти стороной вопрос о влиянии данных технологий на психику подрастающего поколения [2].

Исследователи влияния цифровых образовательных технологий на психологическое состояние учащихся определяют как положительные, так и отрицательные преимущества цифрового образования для развития психики [12; 7, 9; 10].

Так, Е. В. Молчанова, изучая плюсы и минусы цифровизации образования, основным преимуществом считает повышение мотивации и интереса учащихся к обучению [9].

Интерактивные и занимательные материалы, используемые игровые элементы и возможность индивидуализации обучения через цифровую платформу делают процесс обучения более интересным для обучающихся [14].

Явным преимуществом является также то, что учащиеся могут выбирать те курсы, которые наиболее соответствуют их интересам и образовательным ресурсам [6; 20].

Индивидуализация обучения через цифровую платформу, по мнению Е. А. Шефер, снижает психологические барьеры и страхи [25].

У многих детей, особенно в подростковом возрасте, наблюдается стеснение при говорении, возникает боязнь ошибиться и задать вопрос педагогу, что можно избежать при онлайн-обучении [26].

Тем не менее, несмотря на очевидные преимущества, ученые-психологи обеспокоены факторами психологических рисков цифрового образования для школьников.

Оценка влияния цифровых образовательных технологий на психическое состояние школьников

Так, экспериментальные исследования, направленные на оценку влияния цифровых образовательных технологий на психическое состояние школьников, говорят о том, что основным недостатком применения технологий является снижение коммуникативных навыков [15; 16].

Так, 75 % опрошенных учащихся средних школ города Москвы указали главным недостатком дистанционного обучения дефицит общения.

Школьники заявили о том, что во время перехода на дистанционное обучение в период карантинных мер им не хватало очного общения с одноклассниками и учителями [19].

По мнению О. А. Мироновой, основным недостатком дистанционного обучения является отсутствие личных ощущений [8], поскольку в школьном возрасте на первый план выступает общение со сверстниками.

В учебной среде естественного присутствия учащиеся получают непосредственную эмоциональную связь, у детей развиваются социальные навыки через взаимодействие со своими сверстниками [21].

При дистанционном обучении эти возможности ограничены, что может вызывать негативные реакции от процесса обучения и ухудшение межличностных отношений [10; 18].

Г. У. Солдатова, исследуя преимущества и риски цифровизации школьного образования [15], считает, что цифровые образовательные технологии наравне с очевидными преимуществами имеют крайне негативные последствия для интеллектуального развития.

Так, например, проверка знаний при использовании цифровых образовательных технологий носит в основном тестовый характер. Сама суть тестовой проверки заключается в предоставлении ученику перечня нескольких вариантов ответов, один из которых правильный [11].

По мнению Э. Н. Яковлевой, в данном случае формируется особый тип мышления: детей обучают «тестовому взгляду» на мир, то есть у них всегда есть выбор из нескольких вариантов. Еще одним из негативных последствий тестовой проверки знаний, по нашему мнению, является то, что дети перестают думать и ждут, когда им дадут варианты ответов на выбор [12].

В результате, по мнению О. Н. Шаповаловой, у детей блокируется развитие системного мышления, которое связано с установлением причинно-следственных отношений [24].

А. Ю. Уваров, отмечая негативное влияние тестовой оценки знаний в цифровой среде, указывает на то, что у детей повышается уровень тревожности и неуверенности в себе. Последствия выбора неверного ответа формируют в сознании у детей страх ошибки и неудачи при выборе неверного варианта [20].

Выводы

Психологические последствия применения цифровых образовательных технологий представляют собой совокупность изменений в психике школьника. С одной стороны, эти изменения относятся к познавательным и эмоционально-мотивационным процессам, открывают новые возможности для стимулирования активного вовлечения школьника в образовательный процесс и удовлетворения образовательных потреб-

ностей. С другой стороны, противоречивость психологических аспектов использования цифровых образовательных технологий в школе делает необходимым проведение оценки их влияния на психическое состояние школьников, с целью получения положительных результатов и коррекции негативных последствий и рисков.

Существующие исследования по данной проблеме свидетельствуют о главном недостатке применения цифровых образовательных технологий, выраженном в снижении коммуникативных навыков школьников, ухудшении межличностных отношений и блокировании развития системного мышления.

Когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты использования цифровых образовательных технологий в школе в целом формируют положительную динамику в повышении мотивации, адаптации к цифровой среде. Однако внедрение цифровых технологий требует учета психологических аспектов для успешного приспособления и развития учащихся и сохранения психологического здоровья.

Педагоги и школьные психологи должны совместно работать, чтобы создать поддерживающую и стимулирующую обучающую среду, где учащиеся смогут развивать навыки адаптации к цифровой среде, критического мышления, социального взаимодействия, сотрудничества, командной работы, делегирования ответственности и решения проблем.

This article talks about the impact of digital educational technologies on the psychological state of students. The positive and negative impact of digital technologies on the psychological state of students is analyzed, and practical recommendations are offered on the use of digital educational technologies, taking into account the psychological characteristics of students.

Keywords: digital platform, digital educational technologies, distance learning, psychological aspects.

Список литературы

1. Ваганова О. И. Цифровые технологии в образовательном пространстве / О. И. Ваганова, А. В. Гладков, Е. Ю. Коновалова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2020. — Т. 9, № 2 (31). — С. 146–148.

Vaganova O. I. Tsifrovyye tekhnologii v obrazovatel'nom prostranstve / O. I. Vaganova, A. V. Gladkov, E. Yu. Konovalova // Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal. — 2020. — Т. 9, № 2 (31). — С. 146–148.

2. Ельцова О. В. К вопросу о понятии цифровой грамотности [Электронный ресурс] / О. В. Ельцова, М. В. Емельянова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2020. — № 1 (106). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-tsifrovoy-gramotnosti> (дата обращения: 12.07.2023).

El'tsova O. V. K voprosu o ponyatii tsifrovoi gramotnosti [Elektronnyi resurs] / O. V. El'tsova, M. V. Emel'yanova // Vestnik ChGPU im. I. Ya. Yakovleva. — 2020. — № 1 (106). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-tsifrovoy-gramotnosti> (data obrashcheniya: 12.07.2023).

3. Карлова М. Ю. Плюсы и минусы концепции развития двенадцатилетнего образования в России / М. Ю. Карлова, К. Н. Дмитриева // Актуальные проблемы естествен-

ных, математических, технических наук и их преподавания : сб. науч. трудов. — Липецк : [б. и.], 2020. — С. 131–134.

Karlova M. Yu. Plyusy i minusy kontseptsii razvitiya dvenadtsatiletnego obrazovaniya v Rossii / M. Yu. Karlova, K. N. Dmitrieva // Aktual'nye problemy estestvennykh, matematicheskikh, tekhnicheskikh nauk i ikh prepodavaniya : sb. nauch. trudov. — Lipetsk : [b. i.], 2020. — S. 131–134.

4. *Кирсанова Е. В.* К вопросу о дистанционном образовании / Е. В. Кирсанова, В. И. Черненко // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. — 2012. — № 3. — С. 78–82.

Kirsanova E. V. K voprosu o distantsionnom obrazovanii / E. V. Kirsanova, V. I. Chernenko // Vestnik assotsiatsii vuzov turizma i servisa. — 2012. — № 3. — S. 78–82.

5. *Козлов Р. С.* Российская система образования в период цифровой трансформации / Р. С. Козлов, Н. Ш. Козлова // Учитель создает нацию (А.-Х. А. Кадыров) : сб. матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. (Грозный, 21 ноября 2019 г.). — Владикавказ : [б. и.], 2019. — С. 344–348.

Kozlov R. S. Rossiiskaya sistema obrazovaniya v period tsifrovoy transformatsii / R. S. Kozlov, N. Sh. Kozlova // Uchitel' sozdaet natsiyu (A.-Kh. A. Kadyrov) : sb. mater. IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Groznyi, 21 noyabrya 2019 g.). — Vladikavkaz : [b. i.], 2019. — S. 344–348.

6. *Козлова Н. Ш.* Цифровые технологии в образовании / Н. Ш. Козлова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. — 2019. — Вып. 1/40. — С. 83–90.

Kozlova N. Sh. Tsifrovye tekhnologii v obrazovanii / N. Sh. Kozlova // Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. — 2019. — Vyp. 1/40. — S. 83–90.

7. *Кондаков А. М.* Современная образовательно-информационная среда [Электронный ресурс] / А. М. Кондаков, М. Л. Кондакова. — URL: [https://dl.booksee.org/genesis/371000/96cd38948db77fe6ad07aceda26314bc/_as/\[Kondakov_A.M.,_Kondakova_M.L.\]_Sovremennaya_obraz\(BookSee.org\).pdf](https://dl.booksee.org/genesis/371000/96cd38948db77fe6ad07aceda26314bc/_as/[Kondakov_A.M.,_Kondakova_M.L.]_Sovremennaya_obraz(BookSee.org).pdf) (дата обращения: 12.07.2023).

Kondakov A. M. Sovremennaya obrazovatel'no-informatsionnaya sreda [Elektronnyi resurs] / A. M. Kondakov, M. L. Kondakova. — URL: [https://dl.booksee.org/genesis/371000/96cd38948db77fe6ad07aceda26314bc/_as/\[Kondakov_A.M.,_Kondakova_M.L.\]_Sovremennaya_obraz\(BookSee.org\).pdf](https://dl.booksee.org/genesis/371000/96cd38948db77fe6ad07aceda26314bc/_as/[Kondakov_A.M.,_Kondakova_M.L.]_Sovremennaya_obraz(BookSee.org).pdf) (data obrashcheniya: 12.07.2023).

8. *Миронова О. А.* Проблемы и задачи цифрового образования в России в контексте теории поколений [Электронный ресурс] / О. А. Миронова // Вестник РГЭУ РИНХ. — 2019. — № 1 (65). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-zadachi-tsifrovogo-obrazovaniya-vrossii-v-kontekste-teorii-pokoleniy> (дата обращения: 10.08.2023).

Mironova O. A. Problemy i zadachi tsifrovogo obrazovaniya v Rossii v kontekste teorii pokolenii [Elektronnyi resurs] / O. A. Mironova // Vestnik RGEU RINKh. — 2019. — № 1 (65). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-zadachi-tsifrovogo-obrazovaniya-vrossii-v-kontekste-teorii-pokoleniy> (data obrashcheniya: 10.08.2023).

9. *Молчанова Е. В.* О плюсах и минусах цифровизации современного образования [Электронный ресурс] / Е. В. Молчанова // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 64–4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-plyusah-i-minusah-tsifrovizatsii-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 01.08.2023).

Molchanova E. V. O plusakh i minusakh tsifrovizatsii sovremennogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / E. V. Molchanova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2019. — № 64–4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-plyusah-i-minusah-tsifrovizatsii-sovremennogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 01.08.2023).

10. *Морозова Е. Я.* К вопросу о плюсах и минусах развития в России дистанционного обучения / Е. Я. Морозова // Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт,

проблемы и перспективы развития : XIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Санкт-Петербург, 21 апреля 2020 г.). — Санкт-Петербург : СПбГУП, 2020. — С. 89–91.

Morozova E. Ya. K voprosu o plusakh i minusakh razvitiya v Rossii distantsionno-go obucheniya / E. Ya. Morozova // Distantsionnoe obuchenie v vysshem obrazovanii: opyt, problemy i perspektivy razvitiya : XIII Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Sankt-Peterburg, 21 aprelya 2020 g.). — Sankt-Peterburg : SPbGUP, 2020. — С. 89–91.

11. *Орлова И. Н.* Использование цифровых технологий в начальной школе / И. Н. Орлова // Развитие и распространение лучшего опыта в сфере формирования цифровых навыков в образовательной организации : сб. матер. Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 31 декабря 2019 г.). — Чебоксары : Среда, 2019. — С. 231–234.

Orlova I. N. Ispol'zovanie tsifrovyykh tekhnologii v nachal'noi shkole / I. N. Orlova // Razvitie i rasprostranenie luchshogo opyta v sfere formirovaniya tsifrovyykh navykov v obrazovatel'noi organizatsii : sb. mater. Vseros. nauch.-metod. konf. s mezhdunar. uchastiem (Cheboksary, 31 dekabrya 2019 g.). — Cheboksary : Sreda, 2019. — С. 231–234.

12. Проблема развития цифровой компетентности педагогов начального общего образования, принадлежащих к старшему поколению / Э. Н. Яковлева, Н. Н. Дружинина, Г. В. Воителева [и др.] // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 1 (73).

Problema razvitiya tsifrovoi kompetentnosti pedagogov nachal'nogo obshchego obrazovaniya, pri nadlezhashchikh k starshemu pokoleniyu / E. N. Yakovleva, N. N. Druzhinina, G. V. Voiteleva [i dr.] // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. — 2021. — № 1 (73).

13. Разоблачаем недостатки традиционного урока, или 5 преимуществ и 5 ограничений перевернутого урока [Электронный ресурс]. — URL: <https://kharazianeducation.blogspot.com/2017/08/nedostatki-tradicionnogo-uroka.html> (дата обращения: 12.07.2023).

Razoblachaem nedostatki traditsionnogo uroka, ili 5 preimushchestv i 5 ogranichenii perevernutogo uroka [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://kharazianeducation.blogspot.com/2017/08/nedostatki-tradicionnogo-uroka.html> (data obrashcheniya: 12.07.2023).

14. *Роберт И. В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. — Москва : Изд-во ИИО РАО, 2010. — 356 с.

Robert I. V. Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psikhologo-pedagogicheskii i tekhnologicheskii aspekt) / I. V. Robert. — Moskva : Izd-vo IO RAO, 2010. — 356 s.

15. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, А. Е. Вишнева [и др.]. — Москва : Акрополь, 2022. — 356 с.

Rozhdennye tsifrovymi: semeinyi kontekst i kognitivnoe razvitie / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova, A. E. Vishneva [i dr.]. — Moskva : Akropol', 2022. — 356 s.

16. *Рубцова О. В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (часть первая) / О. В. Рубцова // Культурно-историческая психология. — 2019. — Т. 15, № 3. — С. 117–124.

Rubtsova O. V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (chast' pervaya) / O. V. Rubtsova // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2019. — Т. 15, № 3. — С. 117–124.

17. *Свиридова А. И.* Инновационный потенциал образовательной среды: сущность, содержание / А. И. Свиридова, Т. И. Султанбеков // Современное педагогическое образование. — 2022. — № 6. — С. 170–175.

Sviridova A. I. Innovatsionnyi potentsial obrazovatel'noi sredy: sushchnost', sodержanie / A. I. Sviridova, T. I. Sultanbekov // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. — 2022. — № 6. — С. 170–175.

18. Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований [Электронный ресурс] /

Н. Я. Агеев, Ю. А. Токарчук, А. М. Токарчук, Е. В. Гаврилова // Психолого-педагогические исследования. — 2023. — Т. 15, № 1. — С. 37–55. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2023_n1/psyedu_2023_n1_Ageev_et_al.pdf (дата обращения: 15.07.2023).

Svyaz' tsifrovyykh tekhnologii s razvitiem kognitivnykh i kommunikativnykh protsessov podrostkov i yunoshei: obzor empiricheskikh issledovaniy [Elektronnyi resurs] / N. Ya. Ageev, Yu. A. Tokarchuk, A. M. Tokarchuk, E. V. Gavrilova // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2023. — Т. 15, № 1. — С. 37–55. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2023_n1/psyedu_2023_n1_Ageev_et_al.pdf (data obrashcheniya: 15.07.2023).

19. Степанов С. Ю. Влияние цифровой среды и дополнительного образования на интеллектуальные и креативные способности школьников / С. Ю. Степанов, И. В. Рябова, Е. В. Гаврилова // Вопросы психологии. — 2021. — № 1. — С. 61–70.

Stepanov S. Yu. Vliyanie tsifrovoi sredy i dopolnitel'nogo obrazovaniya na intellektual'nye i kreativnye sposobnosti shkol'nikov / S. Yu. Stepanov, I. V. Ryabova, E. V. Gavrilova // Voprosy psikhologii. — 2021. — № 1. — С. 61–70.

20. Уваров А. Ю. Компетентностно-ориентированная персонализированная организация образовательного процесса и цифровая трансформация школы / А. Ю. Уваров // Информатизация непрерывного образования. — 2018. — С. 223–229.

Uvarov A. Yu. Kompetentnostno-orientirovannaya personalizirovannaya organizatsiya obrazovatel'nogo protsessa i tsifrovaya transformatsiya shkoly / A. Yu. Uvarov // Informatizatsiya nepreryvnogo obrazovaniya. — 2018. — С. 223–229.

21. Уваров А. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А. Ю. Уваров. — Москва : Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. — 168 с.

Uvarov A. Yu. Obrazovanie v mire tsifrovyykh tekhnologii: na puti k tsifrovoi transformatsii / A. Yu. Uvarov. — Moskva : Izd. dom GU-VShE, 2018. — 168 s.

22. Уваров А. Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании / А. Ю. Уваров // Наука и школа. — 2018. — № 4. — С. 108–117.

Uvarov A. Yu. Tekhnologii virtual'noi real'nosti v obrazovanii / A. Yu. Uvarov // Nauka i shkola. — 2018. — № 4. — С. 108–117.

23. Цифровые образовательные ресурсы [Электронный ресурс]. — URL: <http://school-collection.edu.ru> (дата обращения: 12.07.2023).

Tsifrovye obrazovatel'nye resursy [Elektronnyi resurs]. — URL: <http://school-collection.edu.ru> (data obrashcheniya: 12.07.2023).

24. Шаповалова О. Н. Преимущества и риски цифровизации школьного образования глазами педагогов и родителей: аналитический обзор [Электронный ресурс] / О. Н. Шаповалова // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2022. — № 1. — С. 49–54. — URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2419> (дата обращения: 18.07.2023).

Shapovalova O. N. Preimushchestva i riski tsifrovizatsii shkol'nogo obrazovaniya glazami pedagogov i roditelei: analiticheskii obzor [Elektronnyi resurs] / O. N. Shapovalova // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. — 2022. — № 1. — С. 49–54. — URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2419> (data obrashcheniya: 18.07.2023).

25. Шефер Е. А. Использование цифровых технологий в образовательном процессе / Е. А. Шефер // Молодой ученый. — 2021. — № 16 (358). — С. 22–25. — URL: <https://moluch.ru/archive/358/79973/> (дата обращения: 19.07.2023).

Shefer E. A. Ispol'zovanie tsifrovyykh tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse / E. A. Shefer // Molodoi uchenyi. — 2021. — № 16 (358). — С. 22–25. — URL: <https://moluch.ru/archive/358/79973/> (data obrashcheniya: 19.07.2023).

26. Школа будущего «Уроки кверху ногами». В чем главные плюсы и минусы «перевернутого обучения» [Электронный ресурс]. — URL: https://mel.fm/shkola_budushchego/3792568-flipped_learning (дата обращения: 12.07.2023).

Shkola budushchego «Uroki kverkhu nogami». V chem glavnye plyusy i minusy «perevernutoго obucheniya» [Elektronnyi resurs]. — URL: https://mel.fm/shkola_budushchego/3792568-flipped_learning (data obrashcheniya: 12.07.2023).

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2024_3_289

EDN: MCAOQE

В. А. Степанова

соискатель ученой степени кандидата психологических наук, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», психолог Семейного центра психологической поддержки и личностного развития

Особенности материнской сферы женщин с бесплодием неясной этиологии

V. A. Stepanova

Science Degree Candidate (Psychology) of the Kuban State University, psychologist of the Family Center for Psychological Support and Personal Development

Features of the Maternal Sphere of Women with Infertility of Unknown Etiology

В статье рассматриваются особенности развития у женщин с сохранностью репродуктивной функции, но страдающих бесплодием неясного происхождения, материнской сферы их личности. Обследованы 104 женщины, имеющие диагноз «бесплодие неуточненное», в возрасте от 23 до 33 лет. Контрольную группу составили 104 беременные женщины, не испытывавшие трудностей с зачатием ребенка. Исследование осуществлялось с помощью проективной методики Г. Г. Филипповой «Я и мой будущий ребенок» (интерпретация, предложенная И. В. Вшивковой), методики Р. В. Овчаровой и Ю. А. Дегтяревой «Представления об идеальном родителе», модифицированной в соответствии с целью нашего исследования; методики «Роли родителя и ребенка», предложенной Е. Н. Васильевой и А. В. Орловым. Выявлено, что женщины с бесплодием неясной этиологии характеризуются незрелостью материнской сферы: поверхностным и схематичным образом матери и будущего ребенка, внутренним неприятием материнства при внешней одержимости идеей зачатия ребенка, неопределенными представлениями о роли матери, ее функциях в сочетании с многообразием родительских ожиданий. Сделан вывод о целесообразности включения в содержание психологического консультирования женщин с бесплодием неясной этиологии методов и технологий работы с материнской сферой их личности, психологической коррекции образов материнства и детско-родительских отношений, искаженных вследствие семейной ситуации их развития, оказания помощи в осознании внутриличностного конфликта и его разрешения через снятие барьеров принятия себя как субъекта детско-родительского взаимодействия.

Ключевые слова: материнство, материнская сфера личности, готовность к материнству, бесплодие неясной этиологии, детско-родительские отношения, мотивация рождения ребенка, социальные роли матери, отца и ребенка.

Введение

Исследования проблем психологического бесплодия, или бесплодия неясного генеза, психогенного бесплодия, неуточненного, уже давно вышли за рамки медицинской науки и осуществляются в разных областях научного знания: философии, социологии, культурологии, экономике, юриспруденции, педагогике и психологии. Особая роль здесь принадлежит психологическим исследованиям, так как в основе такого вида бесплодия (а оно, по разным источникам, занимает от 15 % до 25 % от общего количества бесплодных женщин) лежат психологические проблемы [15].

Теоретический анализ показал, что за последние годы в психологической науке интерес к проблеме женского бесплодия неясной этиологии только возрастает, что связано с увеличением количества запросов на оказание психологической помощи женщинам, испытывающим по неопределенным причинам трудности с зачатием и вынашиванием ребенка.

Основными направлениями психологических исследований стали:

- изучение влияния женского бесплодия на психические состояния как самой женщины, так и ее ближнего окружения;
- выявление психологических особенностей, особенностей личности женщин, страдающих разными формами и видами бесплодия;
- исследования, направленные на поиск причин женского бесплодия, связанных с психологическими проблемами и с проблемами развития женщин;
- исследования, направленные на поиск действенных способов оказания психологической помощи женщинам с психологическим бесплодием, разработку содержания их психологического консультирования.

Наиболее распространенными являются исследования первого выделенного нами направления. За последние три года было опубликовано свыше тысячи работ, констатирующих факт тяжелых последствий женского бесплодия, проявляющихся в сниженном настроении [14], тревоге [19], стрессовых [16] и депрессивных [11] состояниях. По свидетельству исследователей, бесплодие становится источником снижения качества жизни [20], возникновения психоэмоциональных расстройств [7], потери контроля [2], нарушений самопонимания [6], когнитивных и социальных отклонений [3].

Среди психологических особенностей женщин с бесплодием неясного генеза выделяют, как правило, эмоциональную неустойчивость, конфликтность, склонность к депрессии, зависимость от мнения других [9], неуверенность в себе и сниженную самооценку [10], психологическую незрелость [1], инфантилизм [14], недоверие к окружающим и чрезмер-

ное стремление все контролировать и планировать [20], психологическую негибкость [12], социальную дезадаптированность [13] и другие характеристики, так или иначе связанные с их прошлым и травматическим детским опытом [15].

Одним из самых значимых и одновременно сложных направлений являются исследования, посвященные выявлению причин так называемого психологического бесплодия. И здесь существуют разные точки зрения и мнения. В работах разных исследователей приводятся противоречивые сведения о психологических особенностях женщин с бесплодием неясной этиологии. Так, в последние годы проведены исследования, в которых доказывается отсутствие достоверных различий между бесплодными и фертильными женщинами в показателях нервно-психического напряжения [4], депрессии, тревожности [5].

Вместе с тем существует единство мнения о том, что в основе женского бесплодия неясной этиологии лежит внутриличностный конфликт, который, по словам Г. Г. Филипповой, состоит в противоречии между желанием иметь ребенка, стать матерью, с одной стороны, а с другой стороны — неготовностью женщин к материнству, к выполнению естественной для женщины материнской роли [17]. По мнению Г. Г. Филипповой, основным фактором психологического бесплодия является конфликт в материнской сфере личности женщины [17].

В связи с вышеизложенным, было проведено исследование, целью которого стало выявление особенностей материнской сферы личности женщин с бесплодием неясной этиологии.

Методы и материалы

Достижение поставленной цели осуществлялось в процессе решения исследовательских задач:

- изучить особенности восприятия женщинами с бесплодием неясной этиологии будущих взаимоотношений в системе «мать — ребенок»;
- исследовать особенности представлений женщин с бесплодием неясной этиологии об идеальном родителе;
- выявить представления женщин с бесплодием неясной этиологии о содержании роли матери и значимости для них разнообразных материнских функций.

Исследование осуществлялось на базе Центров психологической помощи г. Краснодара. Исследовательскую выборку (основная группа) составили 104 женщины, средний возраст которых — 26,8 и у которых было диагностировано «бесплодие неуточненное» (97.9). Критериями включенности в основную группу служили, во-первых, первичное бесплодие, то есть отсутствие у испытуемых детей, во-вторых, статус за-

мужней женщины, в-третьих, подтвержденное отсутствие нарушений у их супругов. Контрольная группа формировалась из беременных женщин того же возраста в том же количестве. Исследование осуществлялось с помощью комплекса методик: проективная методика, предложенная Г. Г. Филипповой, «Я и мой ребенок» (для интерпретации рисунков и количественной обработки эмпирических данных был выбран симптомокомплекс, разработанный И. В. Вшивковой); методика Р. В. Овчаровой и Ю. А. Дегтяревой «Представления об идеальном родителе», модифицированная в соответствии с целью нашего исследования; методика «Роли родителя и ребенка», предложенная Е. Н. Васильевой и А. В. Орловым.

Статистические методы включали в себя стандартный набор описательной статистики. Для сравнительного анализа был выбран непараметрический критерий U-критерий Манна – Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ рисунков «Я и мой будущий ребенок» показал, что в основной группе статистически значимо выше показатели эмоциональной холодности ($p < 0,001$), степени выраженности чувств незащищенности ($p < 0,05$), неполноценности ($p < 0,01$), недоверия к себе ($p < 0,05$), а также импульсивности ($p < 0,001$), враждебности ($p < 0,05$) и инфантильности ($p < 0,001$) (рис. 1).



Рис. 1. Выраженность симптомокомплексов в рисунках «Я и мой будущий ребенок» женщин основной и контрольной групп

Следует указать, что, в отличие от данных, полученных другими авторами, в нашем исследовании показатели уровня тревожности и депрессивности женщин с бесплодием неясной этиологии статистически не отличаются от соответствующих показателей, зафиксированных в контрольной группе у женщин, не имеющих таких проблем.

Вместе с тем, несмотря на чувство нарастающей тревоги, в группе беременных женщин не было ни одной, у кого бы на рисунке отсутствовали признаки благоприятной ситуации развития. В основной же группе такие женщины составили абсолютное большинство: во многих рисунках были проигнорированы изображения или в целом ребенка, или его лица, или других деталей его внешнего облика, был использован один цвет для рисунка, один штрих, удаленность своего изображения от изображения ребенка и другие симптомокомплексы, указывающие на неблагоприятную ситуацию и эмоциональную холодность по отношению к будущему ребенку.

Результаты исследования, выполненного с помощью методики Р. В. Овчаровой и Ю. А. Дегтяревой, свидетельствуют о том, что многие женщины с бесплодием неясной этиологии характеризуются незрелостью материнской сферы их личности: они имеют весьма поверхностное и во многом схематичное, оторванное от реальности, представление о родителе, который, по мнению многих из них, должен быть идеализированным и характеризоваться только исключительно позитивными качествами личности. Неосознанность функций матери проявляется в представлении многих женщин основной группы о недопустимости естественного ее поведения, в невозможности проявления ее слабости, тревоги, переживаний. В характеристиках образа матери большинство женщин с бесплодием неясной этиологии отметили крайние показатели положительного, должного, недопустимого. По всем шкалам опросника выявлены достоверные различия между основной и контрольной группами.

Особый интерес представляют результаты изучения представлений бесплодных и беременных женщин о своих будущих ролях (табл. 1).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа представлений женщин основной и контрольной групп о будущей роли матери

Социальные роли	Среднегрупповой ранг/место роли				Достоверность различий
	Основная группа		Контрольная группа		
	Место	Ранг	Место	Ранг	
АВТ (Авторитет)	6	7,2	3	6,4	> 0,05
ВДХ (Вдохновитель)	9	10,8	2	6,3	< 0,05
ВОС (Воспитатель)	1	4,2	4	6,6	< 0,05

Социальные роли	Среднегрупповой ранг/место роли				Достоверность различий
	Основная группа		Контрольная группа		
	Место	Ранг	Место	Ранг	
ДСЦП (Дисциплинатор)	12	13,1	18	15,5	< 0,05
ДРГ (Друг)	10	11,2	1	4,9	< 0,001
ЗВС (Зависимый)	17	17,0	19	17,2	> 0,05
ЗЩК (Защитник)	7	8,2	5	6,8	> 0,05
КПН (Компаньон)	19	17,6	17	14,6	< 0,05
ОБД (Объединитель)	16	16,9	12	10,4	< 0,01
ОПК (Опекун)	2	4,6	14	12,6	< 0,001
ОРГ (Организатор)	18	17,2	13	10,8	< 0,001
ПМЩ (Помощник)	8	9,4	6,5	7,0	< 0,05
ОПН (Оппонент)	20	17,8	20	17,7	> 0,05
РКВД (Руководитель)	3	5,9	16	13,3	< 0,001
СБС (Собеседник)	15	16,8	8	7,8	< 0,001
СВТЧ (Советчик)	11	12,4	6,5	7,0	< 0,01
ТРР (Тренер)	5	6,8	11	10,2	< 0,05
УТШ (Утешитель)	14	15,5	9	8,2	< 0,001
УЧТ (Учитель)	4	6,2	10	8,9	> 0,05
ЭСТ (Эстет)	13	13,4	15	12,8	> 0,05

Значимость таких ролей матери, как опекун, руководитель, воспитатель, учитель, тренер значимо выше в группе бесплодных, чем беременных женщин, тогда как роли друга, вдохновителя, собеседника, помощника, утешителя в большей степени значимы и ценны для женщин контрольной, чем основной групп (рис. 2, 3).

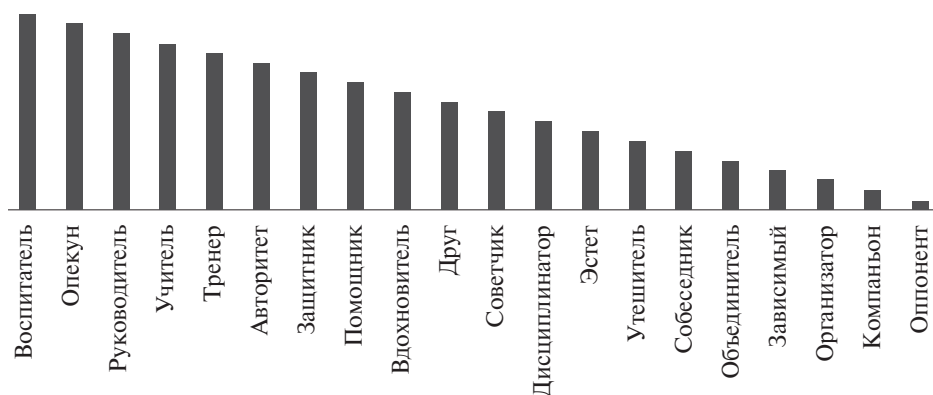


Рис. 2. Значимость ролей матери для женщин с бесплодием неясной этиологии (место в иерархической системе)

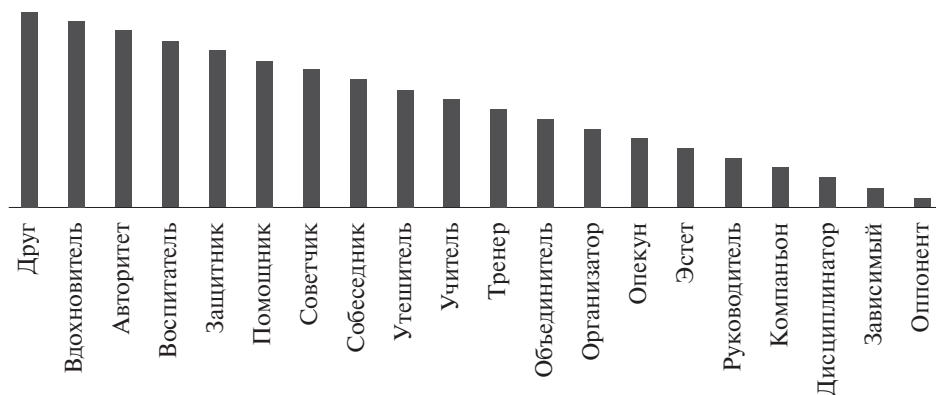


Рис. 3. Значимость ролей матери для женщин контрольной группы (место в иерархической системе)

Именно эти роли предполагают проявление уважения к ребенку, безусловное его принятие, любовь к нему без ущемления его прав и свобод, создание условий для его нормального психического развития и достижения психологического благополучия. Для многих же женщин с бесплодием неясной этиологии характерно обратное понимание себя как будущей матери — представление о себе как о воспитателе, учителе, руководителе, тренере. Если в контрольной группе на первое место вышли те материнские функции, которые предполагают проявление эмоциональной близости с ребенком (стать ему другом, помощником, советчиком, вдохновителем, защитником), то в основной группе — опеку над ним, руководство, поучения и наставления. Данный факт может быть объяснен особенностями детско-родительского взаимодействия в родительской семье женщин с бесплодием неясной этиологии, отсутствием личностного опыта выстраивания оптимальных отношений с ребенком.

Заключение

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

- женщины с бесплодием неясной этиологии характеризуются в целом латентной эмоциональной холодностью по отношению к будущему ребенку, импульсивностью и в некоторых случаях враждебностью, при этом проявляют чувство неуверенности в себе, незащищенности и инфантильности;
- представления многих женщин с психологическим бесплодием об идеальном родителе отличаются поверхностностью и оторванностью от реального образа матери, что проявляется в наделении его

неадекватными, идеализированными положительными качествами и свойствами;

- в представлениях большинства женщин с бесплодием неясной этиологии, роль матери заключается в выполнении функций, прежде всего, опекуна, воспитателя и учителя, тогда как функции друга, собеседника, помощника, наставника для них менее значимы, чем для фертильных женщин.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что материнская сфера личности женщин с бесплодием неясной этиологии характеризуется незрелостью и неразвитостью, что проявляется в поверхностном (неглубоком) и схематичном образе матери и будущего ребенка, во внутреннем неприятии материнства при внешней одержимости идеей зачатия ребенка, неопределенными представлениями о роли матери, ее функциях в сочетании с многообразием родительских ожиданий. Полученные результаты исследования могут использоваться в практике оказания психологической помощи женщинам, страдающим бесплодием неясной этиологии. На основании результатов исследования, целесообразным представляется включение в содержание психологического консультирования таких женщин методов и технологий работы с материнской сферой их личности, психологической коррекции образов материнства и детско-родительских отношений, искаженных вследствие семейной ситуации их развития, оказание помощи в осознании внутриличностного конфликта и его разрешения через снятие барьеров принятия себя как субъекта детско-родительского взаимодействия.

The article examines the developmental features of the maternal sphere of their personality in women with intact reproductive function, but suffering from infertility of unknown origin. We examined 104 women diagnosed with “unspecified infertility”, aged from 23 to 33 years. The control group consisted of 104 pregnant women who did not experience difficulties conceiving a child. The research was carried out using the projective technique of G. G. Filippova “Me and my unborn child” (interpretation proposed by I. V. Vshivkova), methods of R. V. Ovcharova and Yu. A. Degtyareva “Imaginations of an ideal parent”, modified in accordance with the purpose of our research; methodology “The roles of parent and child”, proposed by E. N. Vasilyeva and A. V. Orlov. It was revealed that women with infertility of unknown etiology are characterized by immaturity of the maternal sphere: a superficial and schematic image of the mother and the unborn child, internal rejection of motherhood with an external obsession with the idea of conceiving a child, vague ideas about the role of the mother, her functions, combined with the diversity of parental expectations. It is concluded that it is advisable to include in the content of psychological counseling for women with infertility of unclear etiology methods and technologies of working with the maternal sphere of their personality, psychological correction of images of motherhood and child-parent relationships, distorted due to the family situation of their development, providing assistance in understanding the intrapersonal conflict and its resolution through removing barriers to accepting oneself as a subject of parent-child interaction.

Keywords: motherhood, maternal sphere of personality, readiness for motherhood, infertility of unknown etiology, child-parent relationships, motivation for the birth of a child, social roles of mother, father and child.

Список литературы

1. *Богдан Н. А.* Психологические проблемы, сопровождающие проблему бесплодия, и возможности оказания психологической помощи в процессе его лечения методом ЭКО / Н. А. Богдан // Перинатальная психология и медицина, психосоматические расстройства в акушерстве, гинекологии, педиатрии и терапии : матер. конф. (Иваново, 6–8 июня 2001 г.). — Иваново : [б. и.], 2001. — С. 98–101.

Bogdan N. A. Psikhologicheskie problemy, soprovozhdayushchie problemu besplodiya, i vozmozhnosti okazaniya psikhologicheskoi pomoshchi v protsesse ego lecheniya metodom EKO / N. A. Bogdan // Perinatal'naya psikhologiya i meditsina, psikhosomaticheskie rasstroistva v akusherstve, ginekologii, pediatrii i terapii : mater. konf. (Ivanovo, 6–8 iyunya 2001 g.). — Ivanovo : [b. i.], 2001. — S. 98–101.

2. *Василенко Т. Д.* Бесплодие неясной этиологии как особая кризисная ситуация неопределенности в жизни женщины / Т. Д. Василенко, А. И. Блюм // Innova. — 2017. — № 1 (6). — С. 17–20.

Vasilenko T. D. Besplodie neyasnoi etiologii kak osobaya krizisnaya situatsiya neopredelennosti v zhizni zhenshchiny / T. D. Vasilenko, A. I. Blyum // Innova. — 2017. — № 1 (6). — S. 17–20.

3. *Васильева Е. Н.* Ролевая структура детско-родительских отношений : монография / Е. Н. Васильева. — Нижний Новгород : [б. и.], 2015. — 196 с.

Vasil'eva E. N. Rolevaya struktura detsko-roditel'skikh otnoshenii : monografiya / E. N. Vasil'eva. — Nizhnii Novgorod : [b. i.], 2015. — 196 s.

4. *Восканян Я. Ю.* Психологические аспекты женского бесплодия неясной этиологии: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] / Я. Ю. Восканян, О. С. Васильева // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, № 1. — 10 с. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/39PSMN124.pdf> (дата обращения: 12.08.2024).

Voskanyan Ya. Yu. Psikhologicheskie aspekty zhenskogo besplodiya neyasnoi etiologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy [Elektronnyi resurs] / Ya. Yu. Voskanyan, O. S. Vasil'eva // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2024. — T. 12, № 1. — 10 s. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/39PSMN124.pdf> (data obrashcheniya: 12.08.2024).

5. *Восканян Я. Ю.* Психологические особенности женщин с бесплодием неясной этиологии / Я. Ю. Восканян, О. С. Васильева // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2022. — Т. 20, № 4. — С. 44 – 60. — DOI: 10.21702/ncpb.2022.4.4

Voskanyan Ya. Yu. Psikhologicheskie osobennosti zhenshchin s besplodiem neyasnoi etiologii / Ya. Yu. Voskanyan, O. S. Vasil'eva // Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik. — 2022. — T. 20, № 4. — S. 44 – 60. — DOI: 10.21702/ncpb.2022.4.4

6. *Гаврилова В. Е.* Психологические предпосылки бесплодия у здоровых женщин, состоящих в браке / В. Е. Гаврилова // Психология. Психофизиология. — 2018. — Т. 11, № 3. — С. 103–109. — DOI: 10.14529/psy180312

Gavrilova V. E. Psikhologicheskie predposylki besplodiya u zdorovykh zhenshchin, sostoyayshchikh v brake / V. E. Gavrilova // Psikhologiya. Psikhofiziologiya. — 2018. — T. 11, № 3. — S. 103–109. — DOI: 10.14529/psy180312

7. *Дементьева Н. О.* Психологические аспекты исследования женского бесплодия «неясной этиологии» / Н. О. Дементьева // Вестник Санкт-Петербургского университета. — 2010. — № 1. — С. 131–139.

Dement'eva N. O. Psikhologicheskie aspekty issledovaniya zhenskogo besplodiya «neyasnoi etiologii» / N. O. Dement'eva // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. — 2010. — № 1. — С. 131–139.

8. *Ермошенко Б. Г.* Роль психологических факторов при бесплодии (обзор литературы) / Б. Г. Ермошенко, В. А. Крутова // Успехи современного естествознания. — 2005. — № 8. — С. 17–20.

Ermoshenko B. G. Rol' psikhologicheskikh faktorov pri besplodii (obzor literatury) / B. G. Ermoshenko, V. A. Krutova // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. — 2005. — № 8. — С. 17–20.

9. Женское бесплодие как фактор эмоционального расстройства: значение психотерапии в лечении бесплодия / М. С. Гольшкина, М. М. Геворгян, В. Н. Николенко [и др.] // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. — 2021. — № 13 (2). — С. 97–103. — URL: <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2021-2-97-103>

Zhenskoe besplodie kak faktor emotsional'nogo rasstroistva: znachenie psikhoterapii v lechenii besplodiya / M. S. Golyshkina, M. M. Gevorgyan, V. N. Nikolenko [i dr.] // Nevrologiya, neiropsikhiatriya, psikhosomatika. — 2021. — № 13 (2). — С. 97–103. — URL: <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2021-2-97-103>

10. *Зыбайло В. С.* Исследование индивидуально-психологических особенностей женщин, страдающих бесплодием / В. С. Зыбайло, В. Ю. Филимонова, А. В. Копытов // Медицинский журнал. — 2015. — № 1. — С. 82–87.

Zybailo V. S. Issledovanie individual'no-psikhologicheskikh osobennostei zhen-shchin, stradayushchikh besplodiem / V. S. Zybailo, V. Yu. Filimonenkova, A. V. Kopytov // Meditsinskii zhurnal. — 2015. — № 1. — С. 82–87.

11. *Карголь И. В.* Психологические особенности женщин, страдающих бесплодием / И. В. Карголь // Психология эффективного родительства : матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Курск, 30 мая — 1 июня 2011 г.). — Курск : [б. и.], 2011. — С. 227–238.

Kargol' I. V. Psikhologicheskie osobennosti zhenshchin, stradayushchikh besplodiem / I. V. Kargol' // Psikhologiya effektivnogo roditel'stva : mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Kursk, 30 maya — 1 iyunya 2011 g.). — Kursk : [b. i.], 2011. — С. 227–238.

12. *Карымова О. С.* Факторы бесплодия и пол личности в особенностях репродуктивной установки / О. С. Карымова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2016. — Т. 5, № 3 (16). — С. 267–269.

Karymova O. S. Faktory besplodiya i pol lichnosti v osobennostyakh reproduktivnoi ustanovki / O. S. Karymova // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. — 2016. — Т. 5, № 3 (16). — С. 267–269.

13. *Кришталь Э. В.* Бесплодие супружеской пары в аспекте медицинской психологии / Э. В. Кришталь, М. В. Маркова. — [Харьков] : Харьковская медицинская академия последипломного образования, 2003. — С. 288.

Krishtal' E. V. Besplodie supruzheskoi pary v aspekte meditsinskoi psikhologii / E. V. Krishtal', M. V. Markova. — [Khar'kov] : Khar'kovskaya meditsinskaya akademiya poslediplomnogo obrazovaniya, 2003. — С. 288.

14. *Макаричева Э. В.* Психический инфантилизм и необъяснимое бесплодие / Э. В. Макаричева, В. Д. Менделевич // Социальная и клиническая психиатрия. — 1996. — № 3. — С. 29–33.

Makaricheva E. V. Psikhicheskii infantilizm i neob'yasnimoe besplodie / E. V. Makaricheva, V. D. Mendelevich // Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiatriya. — 1996. — № 3. — С. 29–33.

15. *Степанова В. А.* Ценностно-смысловые основания готовности к материнству женщин с психологическим бесплодием / В. А. Степанова, Т. И. Бонкало // Научные

исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. — 2022. — Т. 11, № 4. — С. 25–31. — DOI: 10.12737/2306-1731-2022-11-4-25-31

Stepanova V. A. Tsennostno-smyslovye osnovaniya gotovnosti k materinstvu zhenshchin s psikhologicheskim besplodiem / V. A. Stepanova, T. I. Bonkalo // Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii. — 2022. — Т. 11, № 4. — С. 25–31. — DOI: 10.12737/2306-1731-2022-11-4-25-31

16. *Федина Л. П.* Психологическое бесплодие и социально-этические проблемы вспомогательных репродуктивных технологий / Л. П. Федина // Молодой ученый. — 2009. — № 11. — С. 57–60.

Fedina L. P. Psikhologicheskoe besplodie i sotsial'no-eticheskie problemy vspomogatel'nykh reproduktivnykh tekhnologii / L. P. Fedina // Molodoi uchenyi. — 2009. — № 11. — С. 57–60.

17. *Филиппова Г. Г.* Психология репродуктивной сферы человека: методология, теория, практика [Электронный ресурс] / Г. Г. Филиппова // Медицинская психология в России. — 2011. — № 6. — URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 12.08.2024).

Filippova G. G. Psikhologiya reproduktivnoi sfery cheloveka: metodologiya, teoriya, praktika [Elektronnyi resurs] / G. G. Filippova // Meditsinskaya psikhologiya v Rossii. — 2011. — № 6. — URL: <http://medpsy.ru> (data obrashcheniya: 12.08.2024).

18. *Broadhead W. E.* Depression, disability days, and days lost from work in a prospective epidemiologic survey / W. E. Broadhead, D. G. Blazer, L. K. George // JAMA. — 1990. — P. 264.

19. Functioning and well-being outcomes of patients with depression compared with chronic general medical illnesses / R. D. Hays, K. B. Wells, C. D. Sherbourne, W. Rogers // Arch Gen. Psychiatry. — 1995. — P. 11–19.

20. Proteomic Identification and Analysis of Human Endometrial Proteins Associated with Unexplained Infertility / M. Manohar, H. Khan, V. Shukla, et al. // J. Proteomics. — 2016 Jul 20. — Vol. 144. — P. 99–112. — DOI: 10.1016/j.jprot.2016.05.026

Информация об авторах

Акопов Гарник Владимирович — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник НИЦ, профессор кафедры общей и социальной психологии, Самарский филиал ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». ORCID: 0000-0001-8374-1629. E-mail: akopovgv@gmail.com

Апасова Екатерина Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0000-0002-3902-0768. E-mail: aev3aev@mail.ru

Арутюнян Елена Александровна — студентка 4-го курса Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова». E-mail: elen.arutyunyan.01@mail.ru

Баранова Светлана Васильевна — кандидат психологических наук, президент НП Корпорация «Развитие и совершенствование». ORCID: 0009-0003-7439-6765. E-mail: risinfo@riscorp.ru

Венгер Александр Леонидович — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Государственный университет «Дубна». ORCID: 0009-0006-9395-674X. E-mail: alvenger@gmail.com

Вербовая Юлия Наилевна — магистр психологии. E-mail: Juliesharapova@yandex.ru

Воронин Андрей Алексеевич — аспирант 2-го курса ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: 111www222@mail.ru

Вырцан Александр Дмитриевич — бакалавр психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0009-0003-7103-649X. E-mail: alexvyrcan7@gmail.com

Габидуллина Аэлина Айратовна — студент бакалавриата кафедры психологии ФГБОУ ВО «Государственный университет «Дубна». E-mail: aelinagabidullna@gmail.com

Гасанова Земфира Бейдуллаховна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры политического анализа и социально-психологи-

ческих процессов ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова». ORCID: 0009-0000-2273-031X. E-mail: Gasanova.ZB@rea.ru

Гирис Александр Михайлович — старший преподаватель кафедры психолого-педагогического сопровождения образования Гродненского областного института развития образования (г. Минск, Республика Беларусь). ORCID: 0009-0000-4802-7630. E-mail: girsashs@bk.ru

Гончаров Олег Анатольевич — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». ORCID: 0000-0001-6579-2430. E-mail: gonchar1000@gmail.com

Гудиев Александр Валерьевич — ведущий эксперт центра разработки и аналитики факультета оценки и развития управленческих кадров Высшей школы государственного управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», управляющий партнер Центра командных компетенций. ORCID: 0009-0006-8827-3960. E-mail: alex@gudiev.com

Долгов Максим Валерьевич — старший преподаватель факультета оценки и развития управленческих кадров, Высшей школы государственного управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», управляющий партнер Центра командных компетенций. ORCID: 0009-0005-4815-0467. E-mail: mdolgov.official@gmail.com

Дягилева Дарья Владимировна — ведущий психолог Центра психологического консультирования ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”». ORCID: 0009-0005-4696-3819. E-mail: ddiaguileva@yandex.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

Исаченко Алексей Владимирович — аспирант 2-го курса ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: 7556888@bk.ru

Комков Александр Евгеньевич — аспирант 1-го года обучения ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет

имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0009-0001-5445-5882. E-mail: komkov.ae@bmstu.ru

Костюченко Оксана Вадимовна — магистр, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: oks2000@bk.ru

Литягина Елена Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева». ORCID: 0000-0001-6521-5094. E-mail: e.lityagina@yandex.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; lubovskiye@mgppu.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

Одинцов Андрей Алексеевич — доктор экономических наук, кандидат юридических наук, профессор кафедры промышленной логистики ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0009-0007-0527-4704. E-mail: votan3@mail.ru

Одинцова Ольга Витальевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры управления ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. Н. А. Косыгина». ORCID: 0009-0003-3274-6421. E-mail: odincova.o.v@mail.ru

Покровская Светлана Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности Института психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (г. Минск, Республика Беларусь). ORCID: 0009-0009-2211-0212. E-mail: Pokrovkova_Svetla@mail.ru

Рассудова Людмила Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». ORCID: 0000-0001-8270-5378. E-mail: la-write@yandex.ru

Розин Вадим Маркович — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт философии

Российской академии наук». ORCID: 0000-0002-4025-2734. E-mail: rozinvm@gmail.com

Сергеева Анастасия Сергеевна — магистр психологии. E-mail: Ksvs@yandex.ru

Соколов Роман Владимирович — старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Государственный университет «Дубна». ORCID: 0009-0003-5085-3431. E-mail: sokolov-r@yandex.ru

Степанова Валентина Андреевна — соискатель ученой степени кандидата психологических наук ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», психолог Семейного центра психологической поддержки и личностного развития (г. Краснодар). ORCID: 0009-0008-0790-6506. E-mail: stepanova_10@mail.ru

Чепурнова Елена Сергеевна — заместитель директора Центра развития лидерских и управленческих компетенций Высшей школы государственного управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». ORCID: 0009-0005-1850-384X. E-mail: chepurnova-es@ranepa.ru

Юрков Иван Николаевич — аспирант 2-го курса ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: mevrik3@mail.ru

Authors

Akopov Garnik Vladimirovich — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher of the SAEI HE Moscow City University, Samara city Branch. ORCID: 0000-0001-8374-1629. E-mail: akopovgv@gmail.com

Apasova Ekaterina Victorovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Special Pedagogy of the Moscow Psychologic-social University. ORCID: 0000-0002-3902-0768. E-mail: aev3aev@mail.ru

Arutyunyan Elena Alexandrovna — 4th Year Student of the Higher School of Social Sciences and Humanities of the Plekhanov Russian University of Economics. E-mail: elen.arutyunyan.01@mail.ru

Baranova Svetlana Vasil'evna — Ph. D. (Psychology), President of the Corporation “Development and Perfection”. ORCID: 0009-0003-7439-6765. E-mail: risinfo@riscorp.ru

Chepurnova Elena Sergeevna — Deputy Director of the Center for the Development of Leadership and Management Competences. of the Graduate School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (The Presidential Academy, RANEPa). ORCID: 0009-0005-1850-384X. E-mail: chepurnova-es@ranepa.ru

Gabidullina Aelina Ayratovna — Bachelor's Student of the Department of Psychology, Dubna State University. E-mail: aelinagabidullna@gmail.com

Gasanova Zemfira Beidullakhovna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Political Analysis and Socio-Psychological Processes of the Plekhanov Russian University of Economics. ORCID: 0009-0000-2273-031X. E-mail: Gasanova.ZB@rea.ru

Giris Aleksander Mikhailovich — Senior Lecturer of the Department of Psychological and Pedagogical Support of Education, Grodno Regional Institute for Educational Development (Minsk, Republic of Belarus). ORCID: 0009-0000-4802-7630. E-mail: girsashs@bk.ru

Goncharov Oleg Anatolyevich — Dr. Sci. (Psychology), Assistant Professor, Professor of the Department of Psychology of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (The Presidential Academy, RANEPa). ORCID: 0000-0001-6579-2430. E-mail: gonchar1000@gmail.com

Gudiev Alexandr Valer'yevich — Leading Expert, Development and Analytics Center Faculty of Management Personnel Evaluation and Development, Graduate School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (The Presidential Academy, RANEPa), Managing Partner of the Team Competence Center, Moscow. ORCID: 0009-0006-8827-3960. E-mail: alex@gudiev.com

Dolgov Maksim Valer'yevich — Senior Lecturer of the Faculty of Management Personnel Evaluation and Development, Graduate School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (The Presidential Academy, RANEPa), Managing Partner of the Team Competence Center. ORCID: 0009-0005-4815-0467. E-mail: mdolgov.official@gmail.com

Dyagileva Daria Vladimirovna — Mental Health Support of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “National Research University”. ORCID: 0009-0005-4696-3819. E-mail: ddiaguileva@yandex.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

Isachenko Alexey Vladimirovich — Postgraduate Student of the 2nd year of the Moscow Psychologic-social University. E-mail: 7556888@bk.ru

Komkov Alexander Evgenyevich — Postgraduate Student of the 1st year of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University). ORCID: 0009-0001-5445-5882. E-mail: komkov.ae@bmstu.ru

Kostyuchenko Oksana Vadimovna — Master's Degree, Moscow State University of Psychology & Education. E-mail: oks2000@bk.ru

Lityagina Elena Viktorovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Developmental Psychology of the Samara National Research University. ORCID: 0000-0001-6521-5094. E-mail: e.lityagina@yandex.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

Nazarov Anatoly Iosyfovich — Ph. D. (Psychology), Senior Researcher, Assistant Professor; Head of Laboratory of Experimental Psychology

of the Dubna State University. ORCID: 0000-0002-5844-0688. E-mail: annaz1939@yandex.ru

Odintsov Andrey Alekseevich — Dr. Sci. (Economics), Ph. D. (Law), Professor of the Department of Industrial Logistics of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University). ORCID: 0009-0007-0527-4704. E-mail: votan3@mail.ru

Odintsova Olga Vital'evna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Management of the Kosygin State University of Russia. ORCID: 0009-0003-3274-6421. E-mail: odincova.o.v@mail.ru

Pokrovskaya Svetlana Evgenievna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology of Education and Personality Development of the Institute of Psychology of the Belarusian State University Named after Maxim Tank (Minsk, Republic of Belarus). ORCID: 0009-0009-2211-0212. E-mail: Pokrovkova_Svetla@mail.ru

Rassudova Lyudmila Anatolievna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology of the Omsk State Pedagogical University. ORCID: 0000-0001-8270-5378. E-mail: la-write@yandex.ru

Rozin Vadim Markovich — Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Chief Researcher at the Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences. ORCID: 0000-0002-4025-2734. E-mail: rozinvm@gmail.com

Sergeeva Anastasia Sergeevna — Master of Psychology. E-mail: Ksvs@yandex.ru

Sokolov Roman Vladimirovich — Senior Lecturer at the Department of Psychology of the Dubna State University. ORCID: 0009-0003-5085-3431. E-mail: sokolov-r@yandex.ru

Stepanova Valentina Andreevna — Science Degree Candidate (Psychology) of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kuban State University”, Psychologist of the Family Center for Psychological Support and Personal Development (Krasnodar). ORCID: 0009-0008-0790-6506. E-mail: stepanova_10@mail.ru

Venger Alexander Leonidovich — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Psychology of the Dubna State University. ORCID: 0009-0006-9395-674X. E-mail: alvenger@gmail.com

Verbovaia Yulia Nailevna — Master of Psychology. E-mail: Juliesharapova@yandex.ru

Voronin Andrey Alekseevich — Postgraduate Student of the 2nd year of the Moscow Psychologic-social University. E-mail: 111www222@mail.ru

Vyrtsan Alexander Dmitrievich — Bachelor of Psychology of the Moscow State University of Psychology & Education. ORCID:0009-0003-7103-649X. E-mail: alexvyrcan7@gmail.com

Yurkov Ivan Nikolayevich — Postgraduate student of the 2nd year of the Moscow Psychologic-social University. E-mail: mevrik3@mail.ru

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), необходимо указать также, 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 литература на русском языке, затем на иностранных). 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.



Здравствуйте, уважаемый автор

Дата выхода четвертых номеров журналов — декабрь 2024 г. Срок приема статей — до 5 ноября 2024 г.

Дата выхода первых номеров журналов — март 2025 г. Срок приема статей — до 5 февраля 2025 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»

«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, № 3 (68)

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а
Тел.: 8 (495) 796-92-62
E-mail: publish@mpsu.ru

Подписано в печать 25.09.2024. 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