

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА**  
**Федеральное государственное бюджетное**  
**образовательное учреждение высшего образования**  
**«ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ**  
**УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ ИМПЕРАТОРА АЛЕКСАНДРА I»**  
**(ФГБОУ ВО ПГУПС)**

---



**КАРМИНСКИЕ ЧТЕНИЯ.**  
**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ,**  
**КУЛЬТУРОЛОГИИ, ПСИХОЛОГИИ,**  
**КОНФЛИКТОЛОГИИ, ПРАВА И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Материалы**  
**IV Национальной с международным участием**  
**научно-практической конференции**

***24–25 октября 2018 г.,***  
***Санкт-Петербург***



**Санкт-Петербург**  
**2019**

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ ИМПЕРАТОРА АЛЕКСАНДРА I»  
(ФГБОУ ВО ПГУПС)

---

**КАРМИНСКИЕ ЧТЕНИЯ.  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ,  
КУЛЬТУРОЛОГИИ, ПСИХОЛОГИИ,  
КОНФЛИКТОЛОГИИ, ПРАВА И ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы  
IV Национальной с международным участием  
научно-практической конференции

*24–25 октября 2018 г.,  
Санкт-Петербург*

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

2019

УДК 130.2, 159.9, 167, 34, 37  
ББК 67, 71, 72, 74, 87.2, 88  
К24

Редакционная коллегия:

доктор психологических наук, профессор, и. о. заведующего  
кафедрой «Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС

*Е. Ф. Яценко;*

доктор филологических наук, профессор кафедры  
«Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС

*М. В. Иванов;*

доктор психологических наук, профессор кафедры  
«Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС

*М. А. Бендюков;*

доктор психологических наук, профессор кафедры  
«Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС

*Е. С. Ермакова;*

кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС

*И. Л. Соломин*

К24

Карминские чтения. Актуальные проблемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, права и образования : материалы IV Национальной с международным участием научно-практической конференции. 24–25 октября 2018 г., Санкт-Петербург / Под ред. Е. Ф. Яценко. – СПб. : ФГБОУ ВО ПГУПС, 2019. – 314 с.

ISBN 978-5-7641-1397-5

В сборнике опубликованы материалы IV Национальной с международным участием научно-практической конференции «Карминские чтения. Актуальные проблемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, права и образования», проходившей 24–25 октября 2018 г. в Петербургском государственном университете путей сообщения Императора Александра I.

Авторы материалов – ученые, преподаватели, аспиранты и студенты вузов Санкт-Петербурга, Москвы, Ярославля, Челябинска и Казахстана – рассматривают теоретические и практические аспекты психологии, философии, педагогики, права и истории. Статьи посвящены результатам исследований профессиональной и учебной деятельности, личности, культуры, социальных отношений, предупреждения и разрешения конфликтов, научного познания, творчества, здоровья.

Издание адресовано психологам, социологам, юристам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам высших учебных заведений, руководителям и специалистам в сфере управления человеческими ресурсами.

Печатается по решению Ученого совета факультета «Экономика и менеджмент» ФГБОУ ВО ПГУПС.

УДК 130.2, 159.9, 167, 34, 37  
ББК 67, 71, 72, 74, 87.2, 88

ISBN 978-5-7641-1397-5

© ФГБОУ ВО ПГУПС, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Аверьянова О. В.</i> Правовая ретроспектива развития пособий гражданам, имеющим детей в России .....	5
<i>Агеева Е. А.</i> Религиозные отношения в контексте решений Верховного суда США .....	9
<i>Аллахвердов В. М.</i> Принцип простоты и его применение в психологии .....	13
<i>Бендюков М. А.</i> К вопросу о развитии конфликтной компетентности личности .....	19
<i>Березовская И. П., Кедич С. И., Малоземлина К. А.</i> Связь агрессивности с ведущим типом реагирования в конфликте у молодых людей .....	27
<i>Бернацкий Г. Г.</i> Предмет познания в юридических науках .....	34
<i>Блюм В. В.</i> Исследование особенностей адаптации учащихся первых классов, обучающихся по ФГОС НОО .....	44
<i>Блюм В. В., Меркулова Л. В., Рябоконт Н. Ю.</i> Психологические факторы успешности и динамика состояния учащихся 11 класса при сдаче единого государственного экзамена .....	49
<i>Винокуров И. А., Чернова Г. Р., Кедич С. И., Сергеева М. В.</i> Исследование социально-психологического климата в разных профессиональных группах и личностных качеств членов этих групп .....	57
<i>Вознесенский И. С.</i> Темпоральная компонента психологии организации труда .....	62
<i>Гусева Е. А.</i> Психологические подходы к изучению творчества .....	72
<i>Ермакова Е. С., Андриюшенко Д. А.</i> Особенности внимания и совладающего поведения водителей 20–25 лет .....	81
<i>Ермакова Е. С., Царева В. А.</i> Связь уровня субъективного контроля с переживанием и преодолением кризиса у юношей и девушек .....	92
<i>Зуева Я. Д., Казначеева Н. Б.</i> Исследование образа матери и представления о себе как будущей матери у студенток с различным отношением к материнству .....	103
<i>Иванов М. В.</i> Научное завещание Анатолия Соломоновича Кармина .....	109
<i>Иванов М. В.</i> Методологические принципы психобиографического исследования исторической личности .....	118
<i>Карагачева М. В., Леонтьева М. С., Шлыков М. В.</i> Коммуникативная толерантность и локус контроля будущих специалистов МЧС России .....	127
<i>Кедич С. И., Малоземлина К. А., Чернова Г. Р.</i> Связь эмоционального интеллекта с агрессивностью и конфликтностью у школьников старших классов и студентов первого курса различных направлений подготовки .....	132
<i>Кедич С. И., Титова В. А., Чернова Г. Р.</i> Связь агрессивности и самоактуализации у студентов различных направлений подготовки .....	139
<i>Кедич С. И., Харичкина А. О., Чернова Г. Р.</i> Связь адаптивности со стратегией поведения в конфликте и личностными особенностями студентов различных направлений подготовки .....	144
<i>Kolycheva I. A., Parkhomenko I. A.</i> About the issue of the interrelation between emotional intelligence and students' learning results .....	148
<i>Коляда Е., Чернова Г. Р.</i> Феномен АРТ-терапии в свете глобализации современного общества .....	151
<i>Комарова А. В., Сугоровский А. В.</i> Адаптационные способности обучающихся .....	156
<i>Кононова О. Б., Слотина Т. В.</i> Смысложизненные ориентации молодых матерей .....	158

<i>Кочербаева И. Дж.</i>	
Психология родительства: родительские компетенции .....	164
<i>Кулганов В. А., Багрецов С. А., Фомичев А. Д.</i>	
Социометрический метод комплектования боевых расчетов пунктов управления Воздушно-космических сил .....	166
<i>Кравченко Л. А.</i>	
Особенности оценки личности студента.....	175
<i>Обухова Е. Г.</i>	
Профессионализм в представлении курсантов об идеале офицера-артиллериста.....	177
<i>Оконешникова О. В.</i>	
Психологический анализ генезиса теоретических моделей.....	183
<i>Роганов С. А.</i>	
Психологические аспекты участия специалиста при производстве допроса несовершеннолетних.....	200
<i>Руденко В. Э., Смирнова Р. Ю.</i>	
Любовь в жизни будущего офицера.....	204
<i>Рыльская Е. А., Терещук Е. А.</i>	
К вопросу о соотношении жизнеспособности и конкурентоспособности человека .....	213
<i>Синельникова Е. С., Егоров В. В.</i>	
Взаимосвязь эмоционального интеллекта и успешности спортивной деятельности студентов.....	219
<i>Синельникова Е. С.</i>	
Гендерные особенности предпочтения способов взаимодействия в конфликте в России и Нидерландах .....	223
<i>Соломин И. Л.</i>	
Девять принципов психологической теории .....	227
<i>Сольнин Н. Э.</i>	
Учебно-профессиональный инфантилизм студентов педагогического вуза.....	235
<i>Сурменко Ю. И.</i>	
Психологическое здоровье субъектов образовательной деятельности вуза: способы сохранения и укрепления .....	240
<i>Фрейдинова Д. А., Боровкова А. С.</i>	
Психологические и психофизиологические особенности машинистов специального самоходного подвижного состава разного уровня профессионального благополучия .....	246
<i>Цымбалюк А. Э.</i>	
Психологическое содержание целей карьеры у студентов и молодых специалистов.....	254
<i>Чернова Г. Р., Баланич В. А., Кедич С. И., Сергеева М. В.</i>	
Переживание одиночества и самоотношение у людей зрелого возраста .....	258
<i>Шамиева В. А., Бружко К. А.</i>	
Способность к распознаванию лицевой экспрессии как показатель эмоционального интеллекта курсантов и студентов .....	263
<i>Шатино С. В.</i>	
Сравнительное исследование мотивационной сферы учащихся высшей школы, занятых общественной деятельностью, и контрольной группы .....	275
<i>Шухов Ф. Г.</i>	
Особенности применения процедуры медиации в трудовых спорах.....	279
<i>Яценко Ю. В.</i>	
Высокотехнологичная медицинская помощь в военном здравоохранении: изменения в законодательстве .....	284
<i>Яценко Е. Ф.</i>	
Связь самоактуализационных и личностных характеристик с субъективным благополучием студентов психологического направления подготовки.....	287
<i>Яценко Е. Ф., Киселева Н. Г.</i>	
Образ «особенного» ребенка в сознании женщин .....	291
<i>Яценко Е. Ф., Лодыгина А. К.</i>	
Образ отца в сознании молодежи .....	301
Сведения об авторах .....	310

## ПРАВОВАЯ РЕТРОСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ ПОСОБИЙ ГРАЖДАНАМ, ИМЕЮЩИМ ДЕТЕЙ В РОССИИ

Институт материнства и детства в РФ приобрел повышенную публичную значимость, вследствие чего была создана адекватная система социальной защиты со стороны федерального законодателя. С целью укрепления семьи и стимулирования рождаемости ежегодно усовершенствуется система выплат гражданам, имеющим детей, а также повышаются размеры выплат с учетом социальных условий семьи и материального состояния семьи.

*пособие; материнский капитал; правовое регулирование социального обеспечения; материнство и детство; рождение; усыновление; пособие по беременности и родам; пособие по уходу за ребенком*

Пособие гражданам, имеющим детей, представляет собой выплаты, производимые родителям (родителю-одиночке или лицам, замещающим родителей) в связи с рождением (усыновлением) и воспитанием детей на установленные законом цели в качестве материальной поддержки материнства, отцовства и детства.

Рассматривая это определение, следует выделить ряд признаков, отличающих данное пособие от иных социальных пособий, предоставляемых государством:

- во-первых, данное пособие устанавливается в связи с рождением (усыновлением) или воспитанием ребенка (детей);
- во-вторых, выплаты осуществляются ограниченному кругу лиц в зависимости от вида пособия;
- в-третьих, пособие назначается и предоставляется для установленных законом целей, а именно для возмещения полностью или частично временно утраченного заработка или для оказания дополнительной материальной поддержки.

Система пособий на современном этапе включает в себя различные виды выплат, как появившиеся еще в начале XX века, так и новые и еще развивающиеся.

Одной из первых выплат было пособие по беременности и родам, введенное одновременно с пособием по нетрудоспособности. До начала 1940-х годов такая выплата считалась одним из случаев обеспечения пособием по временной нетрудоспособности. В дальнейшем этот вид пособия стал самостоятельным и получил свое правовое регулирование. Совет министров СССР 26 июля 1973 года издал постановление № 530 «Об улучшении обеспечения пособиями по беременности и родам и по уходу за больным ребенком» (утратило силу в связи с изданием Постановления Совмина СССР, ВЦСПС от 20.10.1987 № 1177), затем 22 января 1981 года ЦК КПСС и Совет министров СССР издали постановление № 235 «О мерах по уси-

лению государственной помощи семьям, имеющим детей» (утратило силу на основании постановления Правительства РФ от 02.03.2017 № 243).

В 1981 году в СССР было введено пособие по уходу за ребенком до достижения им одного года и предоставлялся частично оплачиваемый отпуск на период такого ухода. Также женщинам предоставлялся неоплачиваемый отпуск до достижения ребенком возраста трех лет.

Начиная с 1991 года государство работало над созданием системы учреждений, задачей которых стало социальное обеспечение и обслуживание граждан, в частности, оказание услуг по уходу за ребенком, престарелыми или больными членами семьи и т. д. Такими учреждениями стали центры социальной помощи, медицинской и психологической поддержки, поддержки молодых семей, женские кризисные центры и т. п.

В целях усиления социальной поддержки многодетных семей 5 мая 1992 года был издан Указ Президента РФ, который установил ряд льгот для семей, имеющих трех и более детей до 18 лет.

Государственная поддержка граждан, имеющих детей, в виде выплачиваемых пособий получила свое правовое регулирование и развитие в связи с принятием Государственной Думой Федерального собрания РФ 26 апреля 1995 года Федерального закона «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» от 19.05.1995 № 81-ФЗ (далее – ФЗ № 81).

Основой финансовой поддержки данной категории граждан стали также другие нормативные правовые акты: Постановление Правительства РФ от 30.12.2006 № 865 «Об утверждении Положения о назначении и выплате государственных пособий гражданам, имеющим детей» (утратило силу в связи с изданием Постановления Правительства РФ от 31.12.2009 № 1144), Постановление Правительства РФ от 15.06.2007 № 375 «Об утверждении Положения об особенностях порядка исчисления пособий по временной нетрудоспособности, по беременности и родам, ежемесячного пособия по уходу за ребенком гражданам, подлежащим обязательному социальному страхованию на случай временной нетрудоспособности в связи с материнством» и т. д.

В 1990-е годы сильно увеличился процент детей, оставшихся без попечения родителей, вырос уровень беспризорности и безнадзорности. Для улучшения положения таких детей государством установлен ряд дополнительных гарантий прав на образование, медицинское обеспечение, имущество и жилое помещение, труд и социальную защиту от безработицы [2].

С 2000-х годов государство разрабатывает все новые меры социальной поддержки граждан с детьми, одной из которых стало введение материнского (семейного) капитала Федеральным законом от 29.12.2006 № 256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей», применяемым к отношениям, возникшим в связи с рождением или усыновлением семьей второго ребенка в период с 1 января 2007 года по

31 декабря 2018 года. Поскольку данная норма оказала большое влияние на улучшение материального обеспечения семей с детьми и рост рождаемости, в конце 2017 года действие данного закона было продлено до 31 декабря 2021 года [1].

Одной из новелл также стало издание Федерального закона от 28.12.2017 № 418-ФЗ «О ежемесячных выплатах семьям, имеющим детей», установившего право на получение ежемесячных выплат при рождении (усыновлении) первого или второго ребенка для малоимущих семей.

Пособия гражданам, имеющим детей, представляет собой важный вид социальной поддержки населения, предоставляемый при наступлении социального риска, то есть вероятного события, наступающего в результате утраты заработка, падения уровня жизни и иных значимых причин, создающих необходимость социальной защиты населения со стороны государства [3].

Наличие события, определяемого как социальный риск, является основанием возникновения самого права на получение такого пособия, поскольку в отсутствие конкретных обстоятельств и фактов не возникает необходимости в материальной поддержке со стороны государства.

При этом необходимо отличать от оснований возникновения права на пособие основания возникновения выплаты. Само право на получение конкретного вида пособия возникает в связи с конкретным событием, наступление ставит гражданина в сложные жизненные условия, требующие определенной материальной поддержки. В то время как основания возникновения выплат являются следствием возникновения самого права на пособие и требуют документального подтверждения наличия социального риска.

Для отдельных видов пособий гражданам, имеющим детей, основания возникновения права на получение пособия можно определить следующим образом:

- для пособия по беременности и родам необходим сам факт беременности сроком, превышающим 28 недель (для многоплодной беременности – 26 недель), то есть за 70 (для многоплодной беременности – за 84) календарных дней до родов. Для возникновения права на получение пособия после родов обязательен факт рождения ребенка. Также данное пособие можно получить при усыновлении ребенка до достижения им возраста трех месяцев. В таком случае право на получение пособия возникает с момента усыновления;
- для единовременного пособия женщинам, вставшим на учет в медицинских организациях в ранние сроки беременности – факт беременности на сроке до 12 недель и постановка на учет в уполномоченной на то медицинской организации (например, в женской консультации) на данном сроке;



- для единовременного пособия при рождении ребенка – факт рождения одного или нескольких живых детей. В случае рождения мертвого ребенка такое пособие не выплачивается;
- для единовременного пособия при передаче ребенка на воспитание в семью необходимо наличие юридически оформленного факта усыновления, установления опекуна или передачи в приемную семью. При этом установлению данного статуса должно предшествовать одно из следующих обстоятельств:
  - а) родители ребенка умерли, признаны умершими, неизвестны;
  - б) родители ребенка лишены родительских прав, ограничены в них;
  - в) родители признаны безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченными в дееспособности);
  - г) родители по состоянию здоровья не могут воспитывать, содержать ребенка;
  - д) отбывают наказание в местах лишения свободы, находятся в местах содержания под стражей;
  - е) уклоняются от воспитания ребенка;
  - ж) отказались взять своего ребенка из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты;
- для единовременного пособия беременной жене военнослужащего, проходящего военную службу по призыву – женщина должна быть женой военнослужащего – гражданина РФ и находиться на сроке беременности, равном 180 дням или более, а также сам военнослужащий должен проходить военную службу по призыву;
- для ежемесячного пособия на ребенка военнослужащего, проходящего военную службу по призыву – наличие ребенка в возрасте до 3 лет и нахождение отца ребенка на военной службе по призыву;
- для ежемесячного пособия по уходу за ребенком – факт рождения ребенка;
- для ежемесячных выплат в связи с рождением (усыновлением) первого или второго ребенка – факт рождения (усыновления) с 1 января 2018 года и наличие среднедушевого дохода, не превышающего 1,5-кратную величину прожиточного минимума трудоспособного населения, установленную в субъекте РФ, за второй квартал прошлого года.

Государство с советского периода и по настоящие дни создает и совершенствует систему поддержки семей, имеющих детей: расширяет круг пособий и их получателей, увеличивает размеры выплат, создает новые формы дополнительной поддержки, то есть ставит перед собой цель улучшить материальное положение семей с детьми, а также демографическую ситуацию в стране.

## Библиографический список

1. Мачульская Е. Е. Право социального обеспечения : учебник для СПО / Е. Е. Мачульская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 44 с.
2. Федеральный закон от 28.12.2017 № 432-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» // «Российская газета» (специальный выпуск), № 297с, 31.12.2017.
3. Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (ред. от 01.05.2017) // «Собрание законодательства РФ», 23.12.1996, № 52, ст. 5880.

*Averyanova O. V.*

### LEGAL RETROSPECTIVE REVIEW OF BENEFITS TO CITIZENS WITH CHILDREN IN RUSSIA

The Institute of motherhood and childhood in the Russian Federation has acquired increased public importance, which served as the creation of an adequate system of social protection by the Federal legislator. In order to strengthen the family and stimulate the birth rate, the system of payments to citizens with children is improved every year, and their size is increased taking into account the social conditions of the family and their financial condition.

*benefits; maternity capital; legal regulation of social security; motherhood and childhood; birth; adoption; maternity allowance; child care allowance*

*Агеева Е. А.*

### РЕЛИГИОЗНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЙ ВЕРХОВНОГО СУДА США

Автор анализирует деятельность Верховного суда США, касающуюся религиозных отношений и влияния на них государства. Суд занимает важное место в конституционно-правовой системе США. На примере некоторых прецедентов показано, как решения Верховного суда влияют на взаимодействие государства и религиозных организаций.

*США; Верховный суд; религиозные отношения; права человека; решения Верховного суда*

С середины прошлого века вопросы культурного и религиозного многообразия приобретают особую важность, что влечет необходимость их определенного переосмысления в современной общественной и политической сферах жизни.

В духовно многообразном обществе защита религиозных мнений основывается на признании ценности личной автономии, в условиях которой индивид сам выбирает, что считать правильным, истинным, и это, без сомнения, заслуживает уважения как проявление автономии или независимого решения. С одной стороны, религия и вопросы свободы вероисповедания рассматриваются как вопрос личных убеждений, которые государство

обязано защищать; с другой – это вопрос культурной принадлежности (идентичности), к которому следует относиться с полным уважением.

США – страна с ярко выраженным многообразием религиозных конфессий, а современные Соединенные Штаты характеризуются сложным взаимодействием религиозной терпимости и свободы с сохранением влияния церкви на государственную политику, социальную среду и систему образования.

«Конгресс не должен издавать законов, устанавливающих какую-либо религию или запрещающих ее свободное исповедание» [1, с. 549–562], гласит Первая поправка к конституции Соединенных Штатов, основанная на ней практика Верховного суда США, который соединяет и применяет противоречивое федеральное и штатное законодательства и создает сложную и динамичную систему правовых гарантий свободы совести в стране и запрещает государственное установление какой-либо религии.

В соответствии с вышеназванным положением конституции США церковь отделена от государства, что влечет свободу от религиозного влияния для системы публичных школ, подведомственных государственному департаменту образования, властям штата и местным школьным округам.

США отличаются уникальной моделью государственно-правового развития. Государство прошло сложный конституционно-правовой путь становления регулирования различных сфер общественных отношений, защиты прав человека, где большую роль играет Верховный суд, укрепляющий своими знаковыми правовыми прецедентными решениями демократические механизмы защиты прав и свобод человека и гражданина. Религиозные отношения не являются исключением и испытывают на себе воздействие не только конституционных норм, но и решений судов, главным образом Верховного суда США.

Все дела в рассматриваемой сфере, которые попали в поле зрения Верховного суда США, можно разделить по ряду направлений: дела о молитвах в школе, государственного финансирования религиозных организаций, свободы выражения мнений, иные вопросы обеспечения прав человека.

Период окончания Второй мировой войны характеризуется актуализацией вопросов статуса религии в публичных школах – они становятся предметом судебных рассмотрений. В результате сложилась непростая ситуация, при которой Верховный суд выносил решения о запрете на религиозные проявления в публичных школах, при этом правящим кругам приходилось сохранить религию в качестве мер морального воздействия на учащихся.

Решение Верховного суда, вынесенное в 1943 году *West Virginia State Board of Education v. Barnett* [2], является важным: в нем говорится о признании неконституционными церемоний салюта и клятвы на верность госу-

дарственному флагу в качестве подтверждения принадлежности к американской нации как противоречащих религиозной свободе. Обязательные салюты и клятвы в государственных школах были мотивированы патриотическим рвением в военное время в Америке. Решение было значительной победой суда, который выиграли Свидетели Иеговы, чья религия запрещает им отдавать честь, «поклоняться идолу» (т. е. государственному флагу).

Процесс *West Virginia State Board of Education v. Barnett* отменил решение 1940 года по аналогичному вопросу – *Minersville School District v. Gobitis* [3], в центре внимания которого оказались несовершеннолетние Лиллиан и Уильям Гобитис, в 1935 году исключенные из государственной школы Пенсильвании за отказ приветствовать флаг как часть ежедневного школьного ритуала.

Не остался без внимания Верховного суда вопрос о запрете обязательных молитв в публичных школах. Был вынесен ряд решений:

- решение по делу *McCullum v. Board of Education* 1953 года [4] касалось установления школьными округами штата Иллинойса обязательного посещения религиозных уроков лицам, принадлежащим к иным конфессиям, чем католическая;
- решение *Zorach v. Clauson* 1958 года [5], в соответствии с которым ученикам разрешалось не посещать определенные уроки, заменяя их религиозными богослужениями, посещением религиозных центров при согласии родителей, а при отсутствии таковых ученики были обязаны находиться в школьном здании, даже если занятий в школе в данный момент;
- решение *School District of Abington Township v. Schempp* 1962 года [6]. Верховным судом были признаны несостоятельными попытки введения общенациональной религиозности для образовательных целей и запрещено проведение молитв в публичных школах.
- решение *Engel v. Vitale* 1962 года [7]. Суд отказался признать конституционной ежедневную неденоминационную молитву, произносимую учителями в государственных школах, даже при согласии в участии со стороны учеников.

В дальнейшем влияние религии на общественные отношения заметно усиливается и проявляется в различных делах. Так, тематика ограничений на ношение мусульманской одежды за последние годы приобрела повышенную актуальность. Во многих странах запрещена или ограничена возможность ношения религиозной одежды в общественных местах, а другие государства, напротив, предписывают женщинам носить одежду определенного типа, регламентированного религией. Актуальность темы подтверждается тем, что она становится предметом рассмотрения вышестоящих судебных инстанций как в отдельных государствах, так и на межгосударственном уровне.

Первого июня 2015 года Верховный суд США вынес вердикт, который можно отнести к историческим решениям данной судебной инстанции. Решение было вынесено в пользу мусульманки Саманты Элауф, которая заявила об отказе ей в работе из-за нарушения правила компании, т. к. она носила традиционный головной убор. Комиссия США по соблюдению равноправия при трудоустройстве подала иск от имени Элауф и сообщила, что это решение нарушает Раздел VII Закона о гражданских правах. Этот раздел обязывает работодателей предпринимать шаги к «разумному предоставлению возможности соблюдения религиозных обрядов и практик» их будущими работниками. 25 февраля 2015 года Верховный суд США, заслушав дело о дискриминации мусульманки при трудоустройстве, вынес вердикт в пользу ответчицы.

Правовое регулирование взаимоотношений государства и религии в США можно охарактеризовать как многоуровневое и децентрализованное, обусловленное американским дуалистическим федерализмом, с отдельными полномочиями делегированными федерации, и иными полномочиями, оставленными за штатами.

Решение любого суда, тем более когда речь идет о высших судебных инстанциях, требует уважения и соблюдения, но данная тематика остается открытой. Религиозные вопросы требуют деликатного подхода и, как представляется, не могут регулироваться императивными нормами. Дальнейшие научные исследования должны способствовать построению на практике наиболее оптимальной модели отношений между верующими и государством.

### **Библиографический список**

1. Конституции зарубежных государств: Великобритания, Франция, Германия, Италия, Европейский Союз, Соединенные Штаты Америки, Япония : учеб. пособие. – 8-е изд., исправл. и доп. – М. : Инфотропик Медиа, 2012. – С. 549–562.
2. *West Virginia State Board of Education v. Barnette*, 319 U. S. 624 (1943).
3. *Minersville School District v. Gobitis*, 310 US 586 (1940).
4. *McCullum v. Board of Education*, 333 U. S. 203 1953.
5. *Zorach v. Clauson* 1958 г., 343 U. S. 306, 1958.
6. *School District of Abington Township v. Schempp* № 142. 1962.
7. *Engel v. Vitale*, 370 U. S. 421. 1962.

*Ageeva E. A.*

### **RELIGIOUS RELATIONS IN THE CONTEXT OF SOLUTIONS SUPREME COURT OF THE UNITED STATES**

The author analyzes the activities of the US Supreme Court concerning religious relations and the influence of the state on them. The court occupies an important place in the constitutional legal system of the United States. On the example of some precedents, it is shown how decisions of the Supreme Court influence the interaction of the state and religious organizations.

*USA; Supreme Court; religious relations; human rights; decisions of the Supreme Court*

## ПРИНЦИП ПРОСТОТЫ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ<sup>1</sup>

Предметом анализа данной статьи является интерпретация методологического принципа простоты в психологических исследованиях. Это особенно важно при отборе гипотез и оценке результатов научной деятельности. Рассматриваются несостоятельные методологические подходы к анализу психических феноменов (тавтология, нарочитое усложнение, отказ от поиска единого объяснительного принципа), утверждается преимущество методической простоты при изучении феноменов психики. Констатируется произвольность имеющихся классификаций в психологии.

*методология; принцип простоты; классификации в психологии; методическая простота*

Уже более десяти лет назад А. С. Кармин вместе со мной и Ю. М. Шилковым опубликовал серию статей о «правилах игры в науку» в журнале «Методология и история психологии». В данной работе я опираюсь на высказанные тогда мысли о принципе простоты (Аллахвердов, Кармин, Шилков, 2007), и постараюсь обсудить применение этого принципа в психологии.

**Проблема.** Известно, что один и тот же набор данных можно аппроксимировать бесконечным числом способов, одни и те же явления могут объясняться разными теориями, одни и те же тексты получают разную интерпретацию. Конечно, какие-то из этих теорий и интерпретаций со временем падут под напором противоречащих им фактов и новых идей. Но как, не дожидаясь будущих исследований, выбрать, какая из предложенных теорий предпочтительнее? Как самому ученому из нескольких пришедших к нему в голову гипотез выбрать ту, которой стоит уделить наибольшее внимание и продолжать именно ее разрабатывать и проверять?

В течение веков формулировались правила такого выбора. Одно из самых древних получило название принципа простоты: из нескольких теорий, обладающих примерно равной объяснительной силой, предпочтительнее та, которая проще. Вот как его сформулировал великий астроном античности Птолемей: «Явления надо объяснять более простыми гипотезами, если они ни в чем не противоречат наблюдениям» (цит. по: Ньютон Р., 1985, с. 14). Не случайно его теория просуществовала полторы тысячи лет. Правда, испанский король Альфонс X Мудрый, изучая систему Птолемея, остроумно заметил, что если бы господь бог, создавая мир, посоветовался с ним, то он рекомендовал бы устроить мир попроще. Система Коперника, которая была проще системы Птолемея, победила ее – даже несмотря на то, что хуже соответствовала астрономическим наблюдениям.

Беда в том, что простота гипотез и теорий не поддается прямому измерению. Все попытки формализовать представление о простоте оказались неудачными. Иногда, например, поясняют: та теория проще, которая ис-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00473а.

пользует меньшее число допущений. Мол, чем меньше предположений и допущений, тем короче путь решения проблемы, тем легче проверить гипотезы, тем вернее удастся (при прочих равных условиях) избежать ошибок. Однако любая гипотеза содержит огромное количество не только явных, но и неявных допущений, одни допущения могут затрагивать существенные аспекты, а другие носить технический характер. Прямой подсчет количества допущений и невозможен, и бессмыслен. Поэтому оценка простоты часто опирается на субъективные критерии: наилучшими гипотезами объявлялись самые красивые, самые сумасшедшие (т. е. самые оригинальные), «внутренне совершенные» и т. п. Ученые оценивают простоту теорий «на свой вкус». Но субъективные критерии и вкусовые оценки, как известно, иногда подводят. И все же можно сформулировать вполне конкретные следствия принципы простоты и посмотреть, насколько психологическая наука им соответствует.

### **1. Установка на то, что изучаемые явления имеют простое объяснение**

Начну с тезиса И. Ньютона (1989, с. 502): «Природа ничего не делает напрасно, а было бы напрасно совершать многим то, что может быть сделано меньшим. Природа проста и не роскошествует излишними причинами явлений». Установка на простоту имеет психологическое обоснование. Чтобы решить какую-либо задачу, полезно предполагать, что эта задача имеет решение. Шахматисты гораздо быстрее находят выигрывающий ход в сложной позиции, если им заранее сообщить, что позиция выиграна. И клад в пещере будет найден с большей вероятностью, если поисковики будут твердо уверены, что он там действительно есть. Если две группы учеников в школе решают математические задачи, но одну группу обманывают и говорят, что некоторые задачи не имеют решения, то эта группа будет решать задачи хуже. Как говорил А. Бандура (1989, р. 729): «Те, кто обладает сознанием высокой самоэффективности, мысленно представляют себе удачный сценарий, обеспечивающий позитивные ориентиры для выстраивания поведения, и осознанно репетируют успешные решения потенциальных проблем». Те, кто полагает, что существует простое решение проблем, скорее его найдут, чем те, кто думает, что решение очень сложное.

Как с этой установкой в психологии? Есть ученые в области психологии, которые ее принимают, например, Сеченов, Фрейд, Левин. Но все увеличивается число психологов, которые убеждают, что психическая реальность столь сложна, что ни одна теоретическая концепция не сможет охватить ее в целом. Вот Б. Ф. Ломов (1984, с. 98) выдвигает требование рассматривать любое изучаемое явление сразу со всех сторон. Но поскольку даже число этих сторон неизвестно, требование Ломова невыполнимо. Поэтому Ломов делает совершенно безнадежные следствия: «Накапливаемые в психологии данные убедительно показывают, что в действительности де-

ло обстоит намного сложнее... Детерминация реально выступает как многоплановая, многоуровневая, многомерная, включающая явления разных (многих) порядков, т. е. как системная». Но при этом – добавляет Ломов, – в психологии еще не разработаны критерии выделения уровней психики; еще не разработан вопрос о разных порядках психических свойств и т. д. А для разработки концепции, «раскрывающей систему психологических свойств различных порядков, основания каждого из них и их соотношения», уже необходима кооперация психологии с «физиологией, генетикой, вообще с биологией человека, с одной стороны, и с общественными науками – с другой». В итоге Ломов рисует такую картину психологии, где все не просто сложно, а гораздо сложнее, где даже не известно, что известно, где одной психологии вообще не справиться. В такой картине, к сожалению, вообще нет места для психологической теории. Аналогичный подход, по сути, характерен и для бихевиоризма, и для когнитивной психологии. Может, стоит принять иную установку: природа психического проста и не роскошествует излишними причинами явлений?

## **2. Нельзя объяснять с помощью переобозначений**

«Не вводите сущностей превыше необходимого», – гласит правило, известное как бритва Оккама. Допустим, мы хотим понять, почему дерево горит или почему человек иногда что-нибудь забывает. Простейшее объяснение – приписать объекту (или субъекту) наличие специальных свойств, призванных вызывать наблюдаемое явление. Дерево горит, потому что обладает свойством горения (или наукообразнее: содержит флогистон). Человек забывает, потому что обладает свойством забывания (например, ограниченной памятью). Такое объяснение возможно, только если доказать, что флогистон действительно существует (демонстрация горения, разумеется, этого не доказывает, нужна независимая проверка) и что существуют ограничения на память, выявленные иным путем, чем демонстрация забывания. Иначе мы получаем круг в объяснении: почему человек забывает? Потому что у него ограниченная память. А откуда мы знаем, что у него ограниченная память? А потому, что он забывает. Чтобы избежать этого, и рекомендуется не вводить лишние сущности. У. Оккам свою бритву как раз направлял против попыток необоснованного введения допущений о наличии тех или иных психических способностей, дабы с помощью каждой отдельно объяснять, почему человек умеет делать разные конкретные вещи. В химии от флогистона отказались, но в психологии подобные объяснения до сих пор кочуют из учебника в учебник. Еще один вариант переобозначения поясняет американский психолог Н. Смит (2003): «В психометрии мы часто сталкиваемся с ситуацией, когда создается шкала для измерения определенного конструкта, такого как отчужденность или интеллект, а затем конструкт определяется с помощью шкалы».



Над подобными объяснениями издевался уже Мольер в «Мнимом больном». Пациент: Почему опиум вызывает сон? Врач: Потому что опиум обладает снотворным свойством.

### **3. Запрещение наращивания допущений**

При появлении противоречащих гипотезе экспериментальных данных ученые не отбрасывают сразу гипотезу, а придумывают причины, объясняющие возникшее противоречие при сохранении гипотезы. Так поступали все великие ученые. Эти так называемые *ad hoc* гипотезы могут оказаться вполне удачными после их проверки. Опасность возникает тогда, когда эти гипотезы не только не проверяются, но с появлением новых опровергающих данных их становится все больше и больше. А самый опасный вариант защиты от опровержения (и самый любимый психологами), когда результат опровергающего эксперимента вводится в теорию в качестве нового допущения. Таким путем уже можно согласовать с экспериментом любую самую фантастическую гипотезу. Пусть я утверждаю, что булки растут на деревьях. Вы решили опровергнуть это утверждение и показываете мне работу хлебопекарни. О, вы существенно улучшили мою теорию: булки не только растут на деревьях, но и выпекаются в пекарнях. И какие бы еще способы получения булок мне ни показали, это не отменяет утверждения, что часть булок растет на деревьях. Именно таким путем некий мыслитель прошлого Горопий доказал, что все языки произошли от фламандского. Один из величайших виртуозов в применении такого приема в психологии – З. Фрейд. По сравнению с ним когнитивисты, также злоупотребляющие этим приемом, выглядят робкими дилетантами.

### **4. Запрещение объяснительных монстров (чудовищ) – гипотез о специальных причинах, созданных природой исключительно для того, чтобы мешать нормальному ходу природного процесса**

Таковы, например, в психологии гипотезы о разрушении следа с течением времени, о шуме нервной системы как причине ограничений сенсорной чувствительности, об ограниченности ресурсов при переработке информации и т. д. Вот один из распространенных ответов о причине забывания: на информацию, которую надо запомнить, накладывается другая информация, и возникает интерференция. Например, при заучивании одного ряда знаков после заучивания другого в ответы испытуемых проникают знаки из предшествующего ряда. Но почему знаки накладываются, а не, скажем, просто стираются, как это происходит в компьютере? А потому, что мы наблюдаем ошибки интерференции. Таким образом, монстр о наложении придуман *ad hoc* только для того, чтобы объяснить возникающие в эксперименте трудности. И не предполагается, что этот монстр годится хоть на что-нибудь полезное.

Подобные рассуждения опасны даже не столько тем, что ничего не объясняют, а лишь констатируют то, что мы и так наблюдаем в опыте, сколько тем, что подрывают веру в логическую стройность природы, которая не создает помех ради них самих. Ф. Бэкон (1972, с. 16) сформулировал исходную установку: тонкость природы во много раз превосходит тонкость рассуждений. Это значит, что как бы блестящи ни были наши умозрительные построения, они не смогут соревноваться с соразмерностью и логической стройностью, присущей природе. Отказ от такой установки как раз и есть нарушение принципа простоты. Поскольку, напомним Ньютона, природа ничего не делает понапрасну, то трактовка сознания как эпифеномена, который ничего не делает, а просто является бессмысленным побочным эффектом, до сих пор весьма популярная в психологии, тоже противостоит принципу простоты.

### **5. Надо приписывать одни и те же причины однородным явлениям до тех пор, пока не доказано обратное**

Это требование убедительно выдвигает И. Ньютон. Как показывает история, это весьма эффективный эвристический прием в науке. Так, сам Ньютон начинает рассматривать свет от очага и свет от Солнца как подчиняющийся одним и тем же законам и в результате создает оптику. Эйнштейн решает, что инертная масса и гравитационная масса должны одинаково объясняться, и создает общую теорию относительности. В психологии Фехнер рассматривает сенсорные пороги в разных модальностях как подчиняющиеся одному и тому же закону и создает психофизику.

Однако чаще в психологии стремятся дробить психическое на как можно более мелкие части и трактовать эти части как разнородные явления. Отсюда, например, призыв Б. Г. Ананьева (2001) к «все возрастающей дифференциации научного изучения человека, углубленной специализации отдельных дисциплин и их дробление на ряд все более частных учений». Согласно принципу простоты, психическим процессам следует вначале приписывать одни и те же причины. Психологи же сразу без логического обоснования расчленяют эти процессы на части, каждую часть – на более мелкие части, а в итоге никаких общих законов найти уже не удастся. Психические процессы весьма произвольным образом дробятся на ощущения, восприятие, мышление, память, речь, воображение, внимание, эмоции, волю. Это деление не построено по единому основанию. (Чем оно лучше известной классификации животных, которую Борхес приписал китайской энциклопедии, где животные делятся на: принадлежащих Императору, набальзамированных, бродячих собак, сказочных, нарисованных тонкой кисточкой из верблюжьей шерсти, только что разбивших кувшин, и т. д.?) Почему внимание – один процесс, характеризующийся концентрированностью, распределенностью и переключаемостью, а не три разных? Почему

воображение – это отдельный психический процесс, а понимание – часть мышления? Кто знает. Понятно, что люди различают инструкции «посмотри», «запомни» или «подумай», это проявляется в экспериментах. Но это классификация наблюдаемых явлений или теоретически разных процессов? Химики тоже различали разные явления: смешивание, горение, выпадение в осадок и т. д. Но трактовали это как следствие теоретических процессов и никогда не создавали лабораторий выпадения в осадок, в отличие от психологов, у которых есть лаборатории восприятия, памяти и т. д.

В литературе описаны десятки различных видов интеллекта (например пространственный, телесный, музыкальный, математический, социальный, эмоциональный, лингвистический, духовный – добавляйте, что хотите еще). Каждый вид при желании можно разбить на подвиды. Математики, например, говорят, что одни математики мыслят алгебраически, а другие – геометрически. Значит, математический интеллект можно разбить на алгебраический и геометрический, и т. д. Не лучше дело обстоит со свойствами личности, потребностями, мотивами. И это при том, что все законы и яркие феномены в психологии проявляются, как правило, во всем диапазоне психических явлений, будь то закон Йеркса-Додсона, вытеснение, закон дифференциации фигуры и фона у гештальтистов, установка, конформизм, сглаживание когнитивного диссонанса...

Не потому ли в психологии не так уж хорошо с законами?

## **6. Методическая простота**

Чем технологически проще организовано исследование, чем проще статистические процедуры обработки данных, тем надежнее и убедительнее итоговая интерпретация. Ибо чем сложнее оборудование, чем изощреннее дизайн исследования, тем обычно больше факторов влияет на полученный результат – и часто влияет непредсказуемо. Аналогично, из всех способов статистической обработки всегда надо начинать с самого простого (меньше допущений, налагаемых на природу полученных данных), но, разумеется, такого, который адекватен задаче, поставленной исследователем. К сожалению, мода и требования серьезных журналов побуждают лишь к усложнению всех процедур: чем сложнее технология, чем сложнее статистические методы, тем проще опубликоваться.

Подведу итог. Психологии не хватает простых общих идей. Немало психологов это чувствует. Думается, именно это часто приводит многих из них к грустному выводу, что любимая ими наука находится в кризисе.

### **Библиографический список**

1. Аллахвердов В. М., Кармин А. С., Шилков Ю. М. Принцип простоты // Методология и история психологии. 2007. Том 2. Выпуск 1, 230–246.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2001.

3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
4. Ньютон И. Математические начала натуральной философии. – М., 1989.
5. Ньютон Р. Преступление Клавдия Птолемея. – М., 1985.
6. Смит Н. Современные системы психологии. – СПб., 2003.
7. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // DP 1989. – № 25.

*V. M. Allakhverdov*

## THE PRINCIPLE OF SIMPLICITY AND ITS USE IN PSYCHOLOGY

The subject of the analysis of this article is the interpretation of the methodological principle of simplicity in psychological research. This is especially important in the selection of hypotheses and evaluation of scientific results. The author examines the untenable methodological approaches to the analysis of mental phenomena (tautology, deliberate complication, refusal to search for a single explanatory principle), argues the advantage of methodological simplicity in the study of mental phenomena. It is stated the arbitrariness of the existing classifications in psychology.

*methodology; principle of simplicity; classification in psychology; methodical simplicity*

**Бендюков М. А.**

## К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье обсуждаются психотехнологии развития конфликтной компетентности личности в контексте парадигмальных изменений в теории конфликта. Конфликт рассматривается как транзактный процесс, а конфликтная компетентность – как интегральная переменная-модератор, способный замедлить или ускорить переход от формирования конфликтной ситуации к конфликтным действиям. В качестве психотехнологий развития конфликтной компетентности личности предлагаются «Ментальный тренинг» и «Медитация (техники осознанности)».

*конфликтная компетентность личности; парадигмальные изменения; транзактная теория конфликта и конфликтной компетентности; психотехнологии; ментальный тренинг; медитация; осознанность*

Конфликтология сегодня представляет собой бурно развивающееся междисциплинарное направление теоретических исследований и практики. По нашему мнению, актуальность этого направления человековедческих наук определяется прежде всего нарастанием социальной и психологической неопределенности: радикального усложнения социальной ткани общества, многообразием и разноплановостью возможных путей дальнейшего развития, начиная от социального (межстранового и странового) уровня и до уровня отдельной личности. Автор полагает, что мировая социальная система находится в «точке бифуркации» (точнее, «полифуркации») относительно будущих направлений развития. В этой ситуации нарастание сложности и количества конфликтов в разных сферах человеческой жизни

вполне понятно и естественно. Иначе говоря, конфликтогенность социальной среды существенно возрастает.

В качестве одного из ответов на эти вызовы современности следует рассматривать и бурное развитие конфликтологических исследований, проводимых в рамках разных дисциплин – от политологии и экономики до психологической науки. Более того, следует обратить внимание на парадигмальные изменения в осмыслении и описании конфликта.

Во-первых, обращает на себя внимание тот факт, что все больше исследователей рассматривает конфликты как событие естественное и, по сути, обыденное. Эта позиция представляется наиболее конструктивной. Действительно, если рассматривать конфликт как девиацию – своего рода болезненное отклонение от естественного хода вещей, – то разрабатываемые способы управления и разрешения конфликтов должны быть уподоблены терапевтическим процедурам – лечению болезни. Это существенно сужает и контекст рассмотрения конфликта как такового, и динамику конфликтных ситуаций, и возможности воздействия на стороны и ход конфликтного взаимодействия.

В качестве второго парадигмального сдвига следует указать на отказ от рассмотрения конфликта как совокупности действий в ситуации противоборства. Это также представляется важным изменением. Даже на уровне бытового сознания и практики понятно, что человек сначала думает, потом говорит и лишь затем совершает действие. На языке науки это может быть описано как последовательность следующих шагов: интрапсихическое означивание взаимодействия как противоречия; формирование конфликтного дискурса и его речевая экспликация; адекватная дискурсу социальная практика. В широком смысле представление конфликта как конфликтного действия выводит этот феномен из области человекознания, да и науки вообще. Действительно, если конфликт – это исключительно действия в ситуации противоречия, то наиболее точно такая ситуация может быть описана принципом «победа или смерть». В этом случае единственным способом организации поведения в конфликте является воинское искусство.

Третий парадигмальный сдвиг в описании конфликта – это переход от структурно-функциональных схем, имеющих однонаправленность и четкую последовательность этапов, к рассмотрению конфликта как процесса, где выделить этапы невозможно. Как известно, в непрерывном процессе можно выделить лишь фазы. В таком случае бесконфликтное взаимодействие мыслится как положение равновесия, а конфликт – это отклонение от положения равновесия (подобно фазе колебаний в физических процессах). Это парадигмальное основание позволяет иначе взглянуть на способы и цели управления конфликтом. Целью интервенций оказывается не разрешение конфликта, а приведение социальной ситуации к балансу. При этом социальная ситуация мыслится как субъективно-объективная целостность,

которую на основаниях консенсуса организуют субъекты социального действия (стороны конфликта). В свою очередь, признание субъектности сторон конфликта ориентирует на использование многочисленных методов психологического воздействия, консультирования и модерации, т. е. психологического переописания ситуации при работе с конфликтом.

Одной из теорий конфликта, которая соответствует описанным парадигмальным сдвигам в осмыслении конфликта, выступает транзакционная концепция конфликта и конфликтной компетентности, разрабатываемая автором данной статьи [3].

Основные положения этой концепции сводятся к следующему.

1. Конфликт – это феномен, относящийся к сфере психического.
2. Конфликт развивается как транзакционный процесс, состоящий из ряда фаз. Непрохождение любой фазы и/или нарушение их последовательности приводит к невыполнению всей транзакции.
3. Транзакция понимается как действующая и динамическая взаимосвязь человека с внешней средой и последовательность внутренних операций, результатом которых является наблюдаемое поведение.
4. Основными операциями, приводящими к конфликтному поведению, являются:

- а) субъективная оценка и означивание внешних обстоятельств жизнедеятельности как ситуации, содержащей противоречие;
- б) оценка ресурсов для борьбы.

5. Конфликтная компетентность – это интегральная переменная-модератор, определяющая динамику конфликта (см. рисунок на с. 22).

Концепт «конфликтная компетентность» был предложен Б. И. Хасаном, который определил его как «способность ... в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло» [8, 27]. М. М. Кашапов определяет этот феномен как способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов, и умение их конструктивно разрешать [6]. М. В. Башкин предложил следующее определение конфликтной компетентности: «Интегративное качество личности, характеризующееся наличием в своей структуре когнитивного, мотивационного, регулятивного компонентов. Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру конфликтной компетентности, которая обладает превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функциями, обеспечивающими реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии, а также адекватное распознавание и конструктивное разрешение личностью конфликтов» [2, 6]. Таким образом, конфликтная компетентность комплексно обеспечивает формирование представлений и многоплановую оценку конфликтной ситуации и тем самым оптимизирует поведение в конфликте.



Транзакционная модель конфликта и конфликтной компетентности

В рамках транзакционной модели конфликта и конфликтной компетентности последняя выступает как модератор, способный как ускорить, так и замедлить переход от субъективного означивания сложившихся социальных обстоятельств как противоречия, в которое субъект вовлечен, к оценке ресурсов, планированию конфликтных действий и далее – к конфликтным действиям. Таким образом, развитие конфликтной компетентности выступает в качестве одного из ключевых факторов, позволяющих человеку эффективно функционировать в сложной социальной среде.

В вышеприведенном определении конфликтной компетентности М. В. Башкина указывается, что конфликтная компетентность имеет сложную природу и собственную структуру. Поэтому закономерен вопрос о том, какой из компонентов конфликтной компетентности оказывает наибольшее влияние и, соответственно, какой из этих компонентов следует развивать прежде всего?

В целях эмпирического доказательства научной обоснованности транзакционной модели конфликта и конфликтной компетентности мы провели исследование формирования конфликтной компетентности в профессиональной сфере у военнослужащих [3]. В этом исследовании было показано,

что комплексное развитие конфликтной компетентности по блокам «информация», «рефлексия» и «саморегуляция» существенно повышает компетентность в конфликте. Однако исследования психологов ярославской школы, проведенные на большой выборке студентов [1, 5] показывают, что наибольшей значимостью в развитии конфликтной компетентности обладает регулятивный компонент, а среди регулятивных процессов максимальное значение имеет волевой компонент. Исходя из этого, можно утверждать, что общая конфликтная компетентность личности в наибольшей степени зависит от способности саморегуляции, а также волевого, когнитивного и метакогнитивного контроля. В связи с этим направление будущих исследований в данной области мыслится как развитие навыков саморегуляции и аспектов когнитивной сферы личности.

Это положение определяет направление наших методических поисков. В наибольшей степени поставленным задачам, на наш взгляд, соответствуют такие психотехнологии, как «Ментальный тренинг» и «Медитация (техники осознанности)».

Ментальный тренинг (далее – МТ) – это синтетическая технология психотренинга, вобравшая в себя лучшие методы практической психологии и основанная на современных научных знаниях о психике, которая была разработана в 80-х годах прошлого века. МТ используется в спорте высших достижений, в трудовой сфере, в системе образования и социальной защиты, а также для самостоятельного практического применения.

Шведский психолог Л.-Э. Унесталь сформулировал основные принципы МТ:

- МТ определяется как систематический и постоянный психотренинг для достижения успеха, процветания в жизни и хорошего самочувствия;
- МТ понимает тренировку как развитие личностных ресурсов для самоизменения;
- МТ использует развивающий, а не «клинический» подход;
- МТ утверждает, что все факторы, способствующие личностному росту, могут быть развиты путем тренировки;
- МТ основывается на том, что факторы, способствующие «личностному росту», должны действовать автоматически (бессознательно);
- МТ полагает, что человек сам лучше всех знает свой внутренний мир;
- МТ определяет, что человеку может быть оказана существенная помощь в овладении технологией позитивного самоизменения и саморазвития;
- МТ отрицает слово «невозможно» [4].

Базовыми техниками МТ выступают следующие навыки:

- глубокая мышечная релаксация;



- глубокая ментальная (психоэмоциональная) релаксация;
- создание индивидуального условно-рефлекторного «ключа» для ситуационной релаксации;
- развитие навыков «позитивного самопрограммирования»
  - на основе прошлого опыта;
  - на основе сознательно сформированных позитивных «образов будущего».

Ключевой особенностью МТ является использование процессов представления и воображения с опорой на сенсорные ощущения различной модальности, т. е. хорошо известные техники имаготренинга, мысленной репетиции и визуализации. Ключевым здесь является формирование позитивных образов будущего, которые в состоянии релаксации закрепляются в памяти как образы реальности. Попросту говоря, мозг в части мезолимбической системы не в состоянии различить образы восприятия, сохраненные в памяти, от образов, созданных с помощью процессов представления и воображения. Основным условием для достижения этого являются принципы создания таких образов. К их числу относятся:

- позитивность, т. е. представление того, что конкретно произошло после того, как жизненные изменения реализовались;
- максимальная конкретность образных представлений, желательно в разных сенсорных модальностях;
- ассоциированность. Дело в том, что наша психика может создавать два вида образов. Один вид – это взгляд как бы со стороны. За создание таких образов отвечают высшие психические процессы, а нижележащими отделами мозга такие образы не регистрируются как образы восприятия («здесь и сейчас»). Для того чтобы мезолимбическая система восприняла образы как часть текущей реальности, они должны быть ассоциированными, т. е. «с видом из глаз», и одновременно представлены в разных сенсорных модальностях. В этом случае подкорковым системам трудно различить являются ли эти образы результатом работы таламуса (восприятие) или коры (представление и воображение). Особенно эффективно это работает в состоянии релаксации, когда количество актуальных сенсорных ощущений существенно уменьшено, а внимание направлено на внутренние процессы.

МТ доказал свою высокую эффективность, в частности, для психологической подготовки спортсменов высокой квалификации, и может рассматриваться как проверенная психотехнология.

Другой психотехнологией, уместной для развития конфликтной компетентности, можно считать медитацию в части, касающейся техник развития осознанности [7]. В основе данных техник лежит способность нашего сознания диссоциироваться от актуального сенсорного опыта, а также

мыслей и эмоций. Нейробиологические исследования показывают, что медитация значительно уменьшает активность в области миндалины и расширяет поле активации префронтальной коры головного мозга и правой передней островковой доли.

Основными техниками осознанности выступают:

- позиция метанаблюдателя;
- непрерывное отслеживание текущих ощущений, переживаний и мыслей, то есть состояние, в котором субъект фокусируется на переживании настоящего момента, стараясь не отвлекаться на события прошлого или мысли о будущем;
- сосредоточенность внимания на текущих (актуальных) сенсорных, эмоциональных и когнитивных процессах с помощью волевого намерения;
- безоценочное и нереагирующее отношение к актуальному внутреннему опыту;
- развитие навыка наблюдения и безоценочного вербального описания опыта,
- развитие умения действовать с осознанностью, т. е. безоценочно, здесь и сейчас, с концентрированным фокусом внимания и доверием к себе.

Различия состояния вовлеченности в действия и осознанности можно кратко представить в таблице.

Таблица

**Сравнительный анализ состояния сознания в режимах вовлеченности и осознанности**

Режим вовлеченности в действия	Режим осознанности
Автопилот (reactivity)	Осознанный выбор (response)
Умение анализировать	Способность чувствовать
Борьба за изменения	Принятие реальности такой, как она есть
Наши мысли реальны	Наши мысли – лишь продукт сознания
Избегание проблем	Приближение к проблемам
Мысли о будущем или о прошлом	Жизнь здесь и сейчас
Истощение ресурсов	Накопление ресурсов
Удерживание	Отпускание
Эксперт	Новичок
Жалость	Доброта
Рутинa	Интерес
Оценка	Безоценочность
Раздражение	Терпение
Формальность	Доверие
Фокусировка на результате	Фокусировка на процессе

Сравнение психотехнологий ментального тренинга показывает, что они взаимно дополняют друг друга. С одной стороны, МТ позволяет формировать стойкие и позитивные образы будущего, снижая тем самым стресс, связанный с низкой когнитивной проницаемостью социальной среды. Таким образом достигается оптимальный для выполнения действий уровень нервно-психического напряжения. С другой стороны, техники осознанности позволяют существенно развить навыки когнитивного и метакогнитивного контроля с целью недопущения неосознанного и инстинктивного реагирования в ситуации конфликта. В целом представляется, что сочетанное использование этих известных и доказавших свою эффективность и научно обоснованных психотехнологий позволит существенно повысить уровень общей конфликтной компетентности личности.

### Библиографический список

1. Башкин М. В. Конфликтная компетентность студентов как будущих профессионалов // Конфликтология. № 5, 2014. – С. 21–23.
2. Башкин М. В. Конфликтная компетентность личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. – 23 с.
3. Бендюков М. А. Харчук А. Д. Транзакционная концепция конфликта и конфликтной компетентности в профессиональной сфере. Электронный журнал «Организационная психология и психология труда». ИП РАН 2017. Т. 2. № 3. С. 39–59. – URL : <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document255.pdf>.
4. Бундзен П. В., Бендюков М. А., Кирюшин А. И. Система психотренинга и психопрофилактики «Ментальный тренинг» // Вестник спортивной медицины России. – 1994. – № 1–2. – С. 28–35.
5. Билык Е. В. Структура конфликтной компетентности личности студентов формальных наук. Конфликтология. – 2014. – № 5. – С. 23–25.
6. Кашапов М. М. Психология конфликтной компетентности : учеб. пособие. – Ярославль : ЯрГУ, 2010. – 144 с.
7. Пенман Д., Уильямс М. Осознанность. Как обрести гармонию в нашем безумном мире. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 288 с.
8. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск : Издательство гос. ун-та, 1996. – 149 с.

*Bendiukov M. A.*

### TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF CONFLICT COMPETENCE

The article discusses the psychotechnology of the development of the conflict competence, in the context of paradigm changes in the theory of conflict. Conflict is considered as a transactional process. Conflict competence is considered as an integral moderator variable capable of slowing down or speeding up the transition from a conflict situation to conflict actions. Mental training and Meditation (techniques of mindfulness) are proposed as psychotechnologies for developing the conflict competence of the person.

*conflict competence of the person; paradigmatic changes; transactional theory of conflict and conflict competence; psychotechnology; mental training; meditation; mindfulness*

## **СВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ С ВЕДУЩИМ ТИПОМ РЕАГИРОВАНИЯ В КОНФЛИКТЕ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ**

В статье поднимается проблема определения агрессивности и конфликтности у молодых людей. Агрессивность и конфликтность – это те свойства личности, развитие которых оказывается не самым благоприятным фактором в обеспечении нормальной работы психических структур при воздействии внешних психологических факторов, а также в обеспечении приспособления человека к социальной среде. Авторы исследовали уровни агрессивности и ведущего типа реагирования в конфликте у школьников 16 лет и студентов 19 лет.

*агрессия; агрессивность; конфликт; конфликтность*

Знаменитый астрофизик С. Хокинг, рассуждая о судьбах мира, сказал: «Из всех человеческих слабостей более других я хотел бы исправить агрессию». С его точки зрения, агрессивное поведение создавало преимущество для выживания пещерного человека, но в настоящее время в нем нет эволюционной необходимости. Тем не менее с этим явлением человек сталкивается на протяжении жизни, оно создает напряженность в политических, правовых, нравственных аспектах нашего существования, да и просто в повседневности. Как определенный вид действий агрессия направлена на причинение морального или физического ущерба другим людям.

Каковы психологические причины агрессии? По этому вопросу существуют разные точки зрения. Их можно разделить на три основные группы. К первой относится рассмотрение агрессии как инстинкта, который заложен в человеке с целью выживания, улучшения генофонда и защиты потомства. Агрессивность досталась человеку от предков-победителей, выживших в неравной схватке с природой. Конрад Лоренц считает агрессию важным элементом эволюционного развития [3]. Во второй группе причиной возникновения агрессии считают невозможность реализовать свои потребности, удовлетворить свои желания. Например, Э. Фромм считает, что агрессия способствует поддержанию жизни и является адекватной защитной реакцией на угрозу витальным потребностям [5]. И, наконец, в третьей группе агрессию рассматривают как результат научения. «Проявление агрессии или готовность ее проявить» называется агрессивностью [1]. «Агрессивностью» принято называть устойчивое свойство личности, заключающееся в наличии деструктивных тенденций, готовности и предпочтении применения насилия в любых ситуациях.

Существуют такие виды агрессивности, как агрессивность недифференцированная (характеризуется отсутствием предмета агрессии), локальная (характеризуется доминированием предмета конфликта), враждебная (носит позиционный характер), жесткая (крайнее проявление агрессии).

Агрессивность может иметь качественную и количественную характеристики. Как и всякое свойство личности, она имеет различную степень

выраженности: от почти полного отсутствия до предельного развития. Чрезмерное развитие агрессивности во многом облик определяет личности, которая может стать конфликтной. В психологическом словаре конфликтность определяется как вспыльчивость, раздражительность, высокая готовность вступить в конфликт, агрессивно-оборонительный стиль поведения. В. И. Курбатов показал, что конфликтность выявляется через определение поведения личности в конфликте [2]. Противоречия, которые так или иначе возникают в жизни человека, могут привести к конфликту, но как часто эти противоречия вызывают конфликт, во многом зависит от выбора личностью ведущего типа реагирования в конфликте, так как конфликтность личности – это черта характера, способствующая частоте возникновения конфликтов и вступления в них человека [6].

Агрессивность и конфликтность – это те свойства личности, развитие которых оказывается не самым благоприятным фактором в обеспечении нормальной работы психических структур при воздействии внешних психологических факторов, а также в обеспечении приспособления человека к социальной среде. А между тем и нормальная работа психических структур, и успешная адаптация к социальной среде особенно важны в юности для успешной реализации личности. Именно поэтому им уделяется немало внимания со стороны психологов.

Наше исследование было направлено на определение связи агрессивности с ведущим типом реагирования в конфликте.

Выборку составили школьники и студенты первого курса Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I разных направлений подготовки. В исследовании участвовало 83 человека (из них 22 школьника и 61 студент; 48 юношей и 35 девушек; возраст – от 16 до 19 лет, средний возраст 17, 25 лет).

В соответствии с задачами исследования в психодиагностический комплекс были включены тест Кашапова на определения способов поведения в конфликте и опросник уровня агрессивности Басса–Дарки.

Тест Кашапова предназначен для диагностики трех основных типов реагирования в конфликтной ситуации: агрессии, ухода от решения и оптимального разрешения конфликта.

Тип реагирования «Агрессия» означает, что человек пытается влиять на оппонента при помощи грубости или порицания, с целью принудить его принять другую точку зрения. «Уход» подразумевает, что человек старается избежать конфликта. «Решение» есть признание личностью различия во мнениях и готовностью ознакомиться с другими точками зрения, чтобы понять причины конфликта и найти приемлемые и взаимовыгодные для обеих сторон решения, которые обеспечат достижение социально полезной цели.

Опросник уровня агрессивности Басса – Дарки использовался с целью исследования агрессивности. Агрессивность понимается как свойство лич-

ности, которое характеризуется наличием разрушительных тенденций, в основном в области субъектно-объектных отношений. А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реагирования: физическая агрессия – использование физической силы против другого лица; косвенная – окольным путем направлена на другое лицо или ни на кого не направлена; раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость); негативизм – оппозиционная манера поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов; обида – зависть и ненависть к окружающим из-за действительных и вымышленных действий; подозрительность находится в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и наносят вред.

В результате исследования ведущего типа реагирования в конфликте было выявлено, что у школьников таким типом выступает решение. Такие способы решения конфликтов, как агрессия и уход, приблизительно равны и имеют средние показатели. Результаты наглядно представлены на рис. 1.

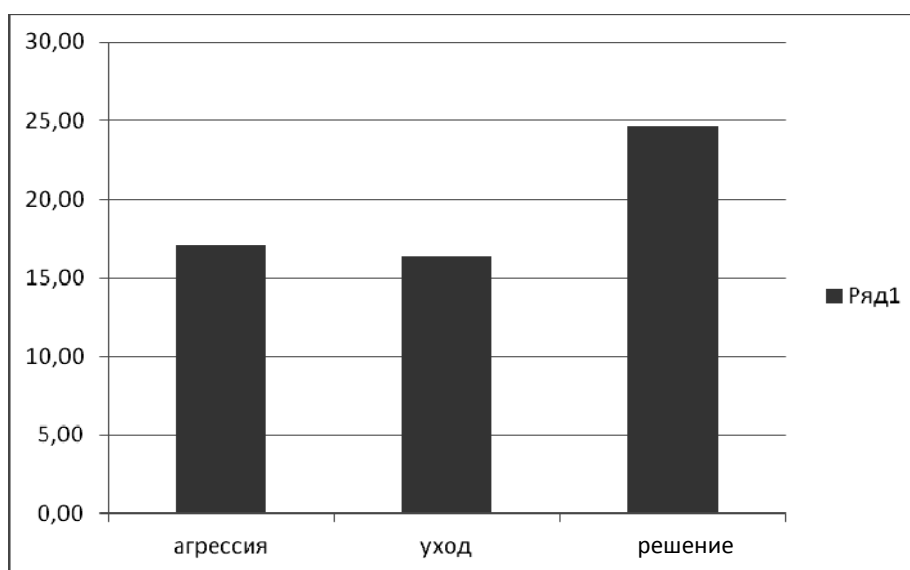


Рис. 1. Характеристика ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации у школьников

Что касается агрессивности, то у школьников наиболее выражены три уровня агрессивности: «вербальная агрессия», «чувство вины» и «раздражительность». Раздражительность требует выхода. Если это невозможно через физическую агрессию, та в свою очередь преобразуется в вербальную. Преобладание такого вида агрессивности, как «чувство вины», говорит о том, что школьники склонны перекладывать ответственность за свои действия на других людей.

Самый слабо выраженный вид агрессивности – это косвенная агрессия. Остальные виды агрессивности имеют умеренную выраженность. Результаты наглядно представлены на рис. 2.

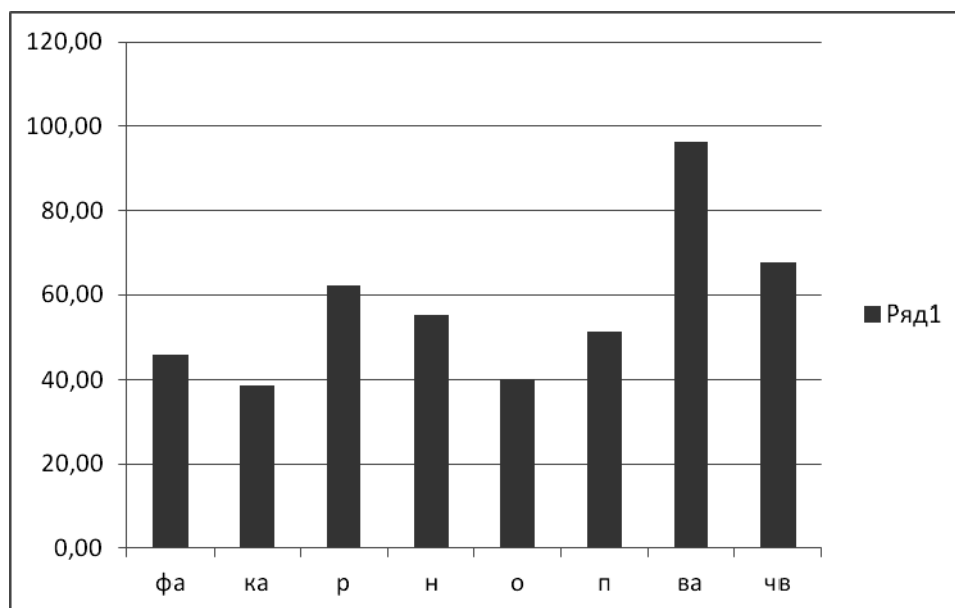


Рис. 2. Характеристика уровня агрессивности у школьников:  
 фа – физическая агрессия; ка – косвенная агрессия; р – раздражительность;  
 н – негативизм; о – обида; п – подозрительность; ва – вербальная агрессия;  
 чв – чувство вины

У студентов самый часто используемым типом реагирования в конфликте является решение. Значения этого показателя у студентов выше, чем у школьников. Однако такие типы реагирования, как агрессия и уход, имеют такие же показатели. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что студентам, как и школьникам, присуще решать конфликты агрессивными методами или избеганием, но все же большинство из них предпочитает решать конфликты через обсуждение, а не силой. Результаты наглядно представлены на рис. 3.

У студентов, как и у школьников, наиболее выражены три уровня агрессивности: вербальная агрессия, раздражительность и чувство вины. Однако, если чувство вины имеет примерно одинаковый показатель в обеих группах, то вербальная агрессия у студентов выше, чем у школьников. Это говорит о том, что студенты склонны выражать свою агрессию именно таким образом чаще, чем школьники.

Показатели раздражительности у студентов и школьников равны. Это означает, что они одинаково склонны к проявлению агрессии таким способом.

Также значительно увеличивается показатель по такому способу проявления агрессии, как косвенная агрессия. Однако он все еще находится в пределах нормы. Это говорит о том, что студенты начинают не так прямо

выражать свое неприятие чего-либо. Находясь в новом коллективе, они учатся скрыто проявлять неприятие происходящего. Еще один показатель агрессивности, который выше, чем у школьников, – негативизм. Но он также находится в пределах нормы.

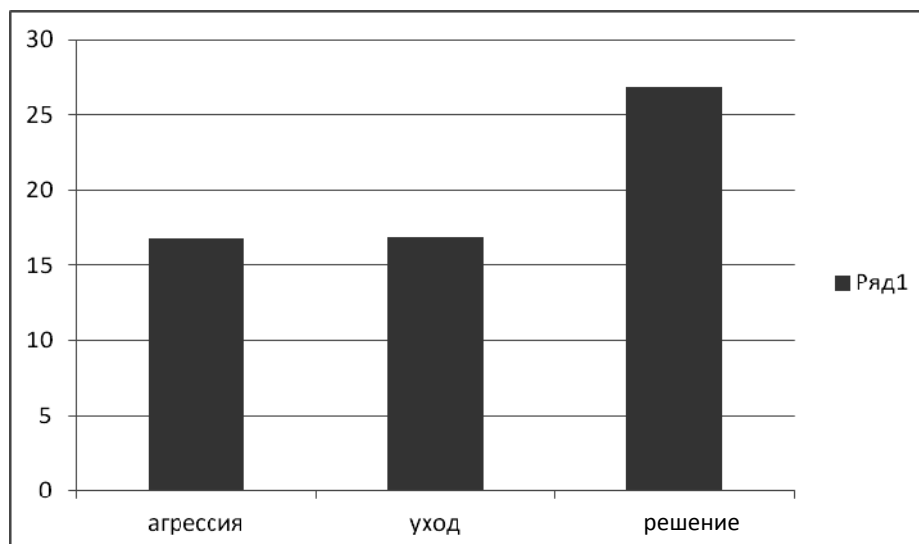


Рис. 3. Характеристика ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации у студентов

Самый низкий показатель по уровню агрессивности у студентов занимает обидчивость. Он ниже, чем у школьников. Таким образом, можно сказать, что студенты менее завистливы и обидчивы, чем школьники. Возможно, это связано с возрастными особенностями.

Остальные показатели уровня агрессивности, а именно физическая агрессия, раздражительность и подозрительность, не сильно отличаются от тех же показателей у школьников и находятся в пределах нормы. Результаты наглядно представлены на рис. 4.

Анализ поведения в конфликтной ситуации (методика Кашапова) и уровня агрессивности (опросник Басса – Дарки) и сравнение их между собой у школьников и студентов-экономистов показывает, что серьезных расхождений ни по каким показателям между школьниками и студентами первого курса такого направления подготовки, как «Экономика», не было выявлено. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Анализ поведения в конфликтной ситуации (методика Кашапова), уровня агрессивности (опросник Басса – Дарки) и сравнение их между собой у школьников и студентов направления подготовки «Строительство железных дорог, мостов и транспортных туннелей» выявил различия в проявлении конфликтности, уровне агрессивности. Оказалось, что студенты больше настроены на решение конфликтов (уровень значимости 0,05), чем школьники. Однако они также более склонны к проявлению вербальной агрессии (уровень значимости 0,01).



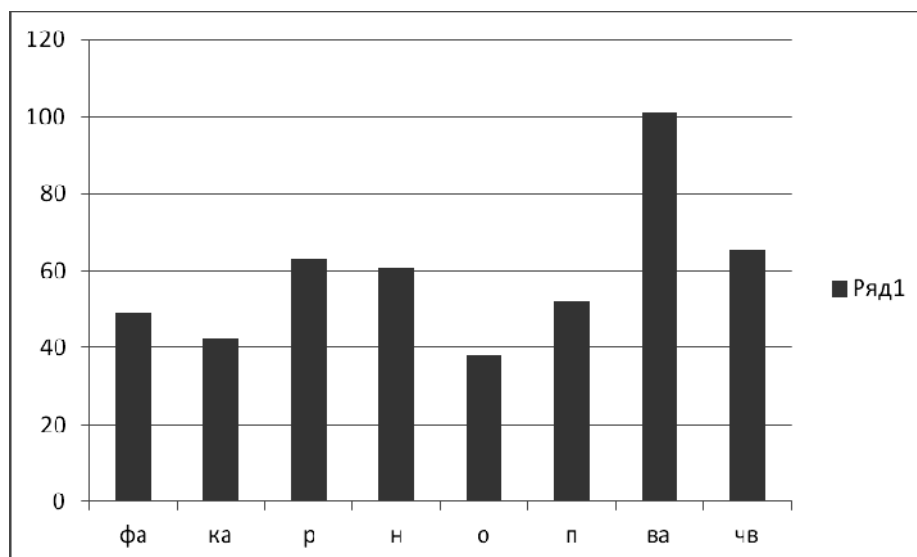


Рис. 4. Характеристика уровня агрессивности у студентов:  
 фа – физическая агрессия; ка – косвенная агрессия; р – раздражительность;  
 н – негативизм; о – обида; п – подозрительность; ва – вербальная агрессия;  
 чв – чувство вины

Таблица 1

**Сравнение показателей поведения в конфликтных ситуациях, агрессивности у школьников и студентов первого курса направления подготовки «Экономика»**

	Школьники		Студенты		Критерий Стьюдента, уровень значимости
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	
<i>Методика диагностики ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации Кашапова</i>					
Агрессия	17,05±1,41	6,60	16,15±1,12	5,03	0,49
Уход	16,36±0,78	3,65	18,35±0,86	3,86	-1,72
Решение	24,68±1,33	6,26	26,65±0,87	3,88	-1,21
<i>Опросник уровня агрессивности Басса – Дарки</i>					
Физическая агрессия	45,91±5,37	25,20	46,00±5,05	22,57	-0,01
Косвенная агрессия	38,55±3,40	15,93	45,60±3,81	17,04	-1,39
Раздражительность	62,00±4,31	20,24	66,00±5,17	23,13	-0,60
Негативизм	55,45±5,41	25,40	63,00±4,87	21,79	-1,03
Обида	40,09±2,70	12,65	37,80±3,17	14,19	0,55
Подозрительность	51,36±4,57	21,45	55,50±3,20	14,32	-0,73
Вербальная агрессия	96,32 ± 7,63	35,81	90,35 ± 6,15	27,49	0,60
Чувство вины	67,50 ± 5,23	24,55	69,85 ± 4,17	18,64	-0,35

Студенты технической специальности оказываются более зрелыми по сравнению со школьниками. Они выбирают более конструктивную стратегию поведения в конфликте. Результаты исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Сравнение показателей поведения в конфликтных ситуациях и агрессивности у школьников и студентов первого курса направления подготовки «Строительство железных дорог, мостов и транспортных туннелей»**

	Школьники		Студенты		Критерий Стьюдента, уровень значимости	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение		
<i>Методика диагностики ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации Кашапова</i>						
Агрессия	17,05±1,41	6,60	17,55±1,02	4,79	-0,29	
Уход	16,36±0,78	3,65	16,05±1,12	5,25	0,23	
Решение	24,68±1,33	6,26	28,09±0,74	3,46	-2,24	0,05
<i>Опросник уровня агрессивности Басса – Дарки</i>						
Физическая агрессия	45,91±5,37	25,20	50,00±5,30	24,88	-0,54	
Косвенная агрессия	38,55±3,40	15,93	46,91±2,75	12,90	-1,91	
Раздражительность	62,00±4,31	20,24	65,00±3,46	16,25	-0,54	
Негативизм	55,45±5,41	25,40	65,45±3,27	15,35	-1,58	
Обида	40,09±2,70	12,65	35,59±3,67	17,23	0,99	
Подозрительность	51,36±4,57	21,45	51,82±4,82	22,60	-0,07	
Вербальная агрессия	96,32±7,63	35,81	120,55±5,00	23,46	-2,65	0,01
Чувство вины	67,50±5,23	24,55	63,00±4,47	20,98	0,65	

В результате анализа поведения в конфликтной ситуации (методика Кашапова) и определения уровня агрессивности (опросник Басса – Дарки) и сравнение их между собой у школьников и студентов выявлено отсутствие значительных расхождений по всем показателям между школьниками и студентами первого курса. Это указывает на то, что изменение статуса от школьника к студенту не приводит к значимому изменению стратегий поведения в конфликте и уровня агрессивности. Определяющим фактором в данном вопросе выступает, скорее всего, не социальный статус, а возрастной параметр. Так как и школьники и студенты первого курса, согласно теории психосоциального развития Э. Эриксона [6], относятся к периоду юности (от 12 до 20 лет) – самому важному, как указывает автор данной

теории, времени в психосоциальном развитии человека. Это вторая важная попытка развития автономности, немаловажными факторами становления которой является умение конструктивно решать возникающие конфликты и справляться с агрессивностью является.

### Библиографический список

1. Ильясов Ф. Н. Политический маркетинг. Искусство и наука побеждать на выборах. – М. : ИМА-пресс, 2000. – С. 42, 44.
2. Курбатов В. И. Стратегия делового успеха. – Ростов н/Д : Феникс, 1995. – 416 с.
3. Лоренц К. Агрессия. – М. : Прогресс, 1994. – 272 с.
4. Невенчаный С. В. Понятие агрессивного поведения в современной психологии / С. В. Невенчаный // Наука и современность. – 2011. – № 10-1. – С. 301–309.
5. Фромм Э. Иметь или быть. – М. : Изд-во АСТ, 2015. – 320 с.
6. Элкин Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни ; пер. с. англ. – М. : Когито-центр, 1996.
7. <https://shkolazhizni.ru/psychology/articles/54101>.

**Бернацкий Г. Г.**

## ПРЕДМЕТ ПОЗНАНИЯ В ЮРИДИЧЕСКИХ НАУКАХ

В статье предлагается авторское определение предмета познания юридической науки и рассматриваются различные виды предметов познания.

*объект реальности; предмет познания*

Абстрактный и идеальный предметы познания. Любой объект реальности является бесконечным и неисчерпаемым [1]. Конкретная наука изучает не объект реальности в целом с бесконечным многообразием его свойств и отношений, а выделенную в процессе познания сторону либо грань объекта или, как говорят в методологии науки, предмет познания. В одном и том же объекте можно выделить сразу несколько предметов познания в зависимости от того, какие признаки объекта мы выделяем в качестве предмета изучения. В зале судебного заседания бывает наглядно видно, как один и тот же человек-подсудимый (объект) предстает в различных, так сказать, обликах или в виде различных предметов. Для прокурора он – лицо, виновное в совершении преступления; для судьи – лицо, вину которого необходимо установить в процессе судебного следствия; для врача, приглашенного в зал, это тяжело больной человек; для потерпевшей стороны – злодей, совершивший убийство, а для матери подсудимого – любимый сын. Известно, что один и тот же объект реальности может изучаться различными науками, при этом у каждой науки выделяется свой предмет познания. Например, общество как объект реальности раскрывается в различных предметах познания для социологии, культурологии, истории, политоло-

гии, социальной психологии, юриспруденции и др. Человек как объект изучается анатомией, физиологией, антропологией, социологией личности, логикой, юридической психологией и др.

Итак, объект реальности может представляться в различных предметах познания. Предмет познания – это сторона или грань объекта реальности, на которую направленно познание. Предметами познания могут быть предметы разного вида: а) абстрактные; б) идеальные.

На практике, в опыте и наблюдении, нам даны непосредственно конкретные единичные объекты реальности. Однако наука не ограничивается познанием единичного. Научное знание, которое получено в результате изучения единичного объекта, стремится распространиться на все другие сходные или однородные с ним объекты. Это удается сделать благодаря обобщающей интерпретации, или операции абстрагирования. Суть ее состоит в том, что в сходных объектах выделяются некоторые общие для них свойства или признаки и отбрасывается множество других свойств. Таким образом, реальные объекты предстают в сильно усеченной форме без множества своих свойств. И эта «усеченная форма» отражает всего лишь некоторую грань неисчерпаемых объектов. Эта «усеченная форма» стала именоваться предметом познания. Предмет рассматривается как «типичный представитель» объектов некоторого класса, взятых с точки зрения определенной их грани. В предмете содержатся только те признаки, которые являются общими для всех объектов. С помощью обобщающей интерпретации исследователь представляет изучаемый им реальный объект или множество объектов в виде абстрактного предмета. Абстрактный предмет – это обобщенный образ реального объекта или множества однородных объектов.

Предмет несет в себе лишь те признаки, которые одинаково присущи всем объектам данного класса. К этому абстрактному предмету ученый и относит знание, полученное при изучении данного в опыте реального единичного объекта. Ученый в области конституционного права устанавливает, что в Великобритании действует парламент, в ФРГ – бундестаг, в Исландии – Альтинг, в США – Конгресс, в Польше – Национальное собрание. Все эти конкретные объекты объединяются путем абстрагирования под одним абстрактным предметом – парламент как представительный орган современного государства. Теоретик права, изучая правила поведения в области морали, религии, политики, юриспруденции, объединяет их путем обобщения под одним абстрактным предметом – социальная норма. Абстрактный предмет — это как бы «представитель» всех реальных объектов определенного множества, а каждый из них выступает как некоторый «частный случай» абстрактного предмета, как его выражение и воплощение. Абстрактный предмет отражает обычно наблюдаемые свойства реальных объектов, доступные опытному исследованию.

Наука стремится выявить и ненаблюдаемые, внутренние, фундаментальные характеристики объектов, которые стоят за наблюдаемыми свойствами и определяют их. Важнейшую роль в познании таких характеристик играет идеализация – конструирование идеальных предметов (в методологии их называют также идеализированными предметами, конструктами, мысленными или теоретическими моделями).

Примеры идеальных предметов: геометрическая точка (точка, не имеющая размеров), правовое государство, конституционализм (как идеальная организация государственной жизни), правовой идеал и пр. Все подобные предметы отличаются тем, что они могут существовать только в мысли, но не в объективной действительности. Точка, не имеющая размеров, не существует в реальности, но такая идеализация вполне полезна для геометрии. Конституционализм есть идеал. Видный специалист по конституционному праву С. А. Авакьян пишет: «Конституционализм – это сложная общественно-политическая и государственно-правовая категория, основу которой составляют идеалы конституционной демократии (т. е. демократии, базирующейся на наличии конституции как особом документе государства и общества), наличие определенных институтов власти, соответствующего конституции политического режима и системы защиты ценностей демократии, прав и свобод человека и гражданина, конституционного строя в целом. Конституционализм – это идеал, к которому должно стремиться общество, идущее по пути социального прогресса» [2].

Процедура идеализации заключается в мысленном увеличении или уменьшении какого-либо свойства, присущего реальным объектам, и доведении этого свойства в предельном переходе до бесконечно большого или нулевого значения, которое в реальности неосуществимо. Например, крошечные размеры точки на плоскости можно мысленно довести до нулевого размера – и тогда возникает «геометрическая точка» – идеальный предмет – «ничто, не имеющее ни длины, ни ширины». В реальном государстве политический режим всегда отклоняется в той или иной степени от требований конституции. Однако эти отклонения можно свести к нулю, и тогда возникает идеальный предмет – «конституционализм».

В результате этой процедуры идеализированный предмет, в отличие от абстрактного, наделяется воображаемыми свойствами («нулевые размеры»; «абсолютное соответствие политического режима конституции»), которых не имеет и не может иметь никакой реальный объект. Но зато такой идеализированный предмет «очищается» от неопределенного множества признаков, присущих явлениям действительности, и характеризуется лишь ограниченным и точно фиксированным набором признаков. Это позволяет мысленно контролировать все, что происходит с предметом.

Идеальный предмет – это продукт воображения, конструируемый путем идеализации каких-либо свойств реальных объектов. Идеализация есть

способ, с помощью которого исследователь устраняет факторы, затемняющие сущность изучаемых явлений. Благодаря ей он получает возможность сделать в своей мысли то, что нельзя осуществить в реальной действительности, – отделить сущность от явления. В науке на основе одних идеализаций строятся другие. В результате образуется многоуровневая иерархия идеальных предметов – от элементарных геометрических образов до таких сложных теоретических моделей, как космологические модели вселенной, кибернетические модели мозга, математические модели экономики, конституционно-правовые модели государственной власти и т. п. Идеальные предметы, будучи упрощенными, схематическими образами реальных объектов, служат средствами их теоретического исследования.

*Предмет познания может выступать в различных формах.*

Предмет познания может отражать различные атрибуты объекта реальности. В зависимости от этого предмет может представляться в различных формах [1].

Предмет как вещь. Познание объекта начинается с исследования того, как он предстает в чувственном опыте, как явление. Первые вопросы, которые встают при познании явления, – «что?», «где?» и «когда?» Таким образом, объект с самого начала представляется как предмет пространственного и временного описания, т. е. нечто такое, что существует в пространстве и времени, или, как говорят, имеет пространственную и временную определенность.

Вещь есть объект, как нечто неизменное и существующее в пространстве. Процесс есть объект, как нечто изменяющееся и существующее во времени.

Всякий объект есть и вещь, и процесс. Как нет явлений без сущности, так нет и вещей без происходящих в них процессов. Но в ходе познания объекта, особенно на начальных этапах исследования, целесообразно провести огрубление объекта и представить его в форме такого предмета, как вещь, чтобы можно было познавать его отдельные свойства.

Под вещью часто понимается физическое тело. В юриспруденции понятие «вещь» имеет более широкий смысл и означает любое устойчивое материальное образование, имеющее определенную пространственную конфигурацию. Вещами в гражданском праве признаются материальные, физически осязаемые объекты, имеющие экономическую форму товара.

Вещь характеризуется такими категориями, как пространство, качество, количество, отношение. Пространственная определенность вещи отвечает на вопрос «где?» Качественная определенность вещи отвечает на вопрос «что?» Что представляет собой данное нечто, существующее в определенном месте? Каково оно? Чем оно отличается от других и в чем сходно с другими вещами? Охарактеризовать вещь с качественной стороны – значит указать ее свойства, причем такие свойства, которыми эта вещь

отличается от всех других вещей. Качественная определенность орудия убийства – пистолета – для следствия характеризуется тем, что он был найден на месте преступления, и экспертиза установила, что из него были произведены выстрелы в потерпевшего.

Количественная определенность вещи отвечает на вопрос «сколько?» Опыт познания свидетельствует, что есть два основных метода, с помощью которых устанавливается количественная определенность: счет и измерение. Всякое количество есть множество, если оно исчислимо, и величина, если оно измеримо. Например, совокупность пистолетов, найденных в схроне террористов, дает нам множество пистолетов. Сопоставление пистолетов по дальности стрельбы дает нам величину дальности стрельбы.

К сказанному важно добавить, что установление пространственной, качественной, количественной определенности вещи возможно при наличии такой категории, как отношение. Место и положение вещи устанавливалось в сопоставлении с другими вещами. Качество и количество устанавливается в сравнении со свойствами других вещей.

Предмет как процесс. Процесс можно представить в виде вещи, которая находится в изменении или движении во времени. Мы уже отмечали, что объект реальности, взятый субъектом познания как нечто изменяющееся и существующее во времени, есть процесс. Для описания предмета как процесса познающий субъект должен добавить к уже рассмотренным категориям при характеристике вещи такие категории, как время, движение, причинность.

Временное описание процесса предполагает выяснение, во-первых, его временных границ, во-вторых, его длительности (продолжительности), в-третьих, его положения по отношению к другим процессам, его места в их последовательности («раньше», «позже», «одновременно»). Время — система отношений, характеризующих длительность и последовательность процессов.

Категория движения характеризует в обобщенном виде любые изменения, происходящие в процессе. При этом движение понимается в самом широком смысле – не только как перемещение в пространстве, а как любая развертывающаяся в пространстве и времени последовательность качественных и количественных изменений. Общую закономерность, которой подчиняется соотношение между этими изменениями в процессе движения, принято называть законом перехода количества в качество. Этот закон утверждает, что в некотором процессе количественные изменения не могут происходить бесконечно, но, накапливаясь и достигая границ меры, переходят в качественные.

Количественные изменения (т. е. изменения количественной определенности в процессе) происходят в виде увеличения или уменьшения. Качественные изменения (т. е. изменения качественной определенности в

процессе) происходят путем изменения свойств процесса. Они всегда связаны с исчезновением каких-либо свойств, сохранением некоторых свойств и появлением новых свойств. Исчезновение, сохранение и возникновение – неразрывные моменты качественного измерения процесса (качественного скачка). Например, ребенок растет физически и духовно (количественные изменения) и, достигнув 18-летнего возраста, становится полностью дееспособным гражданином: с ребенком произошло качественное изменение в юридическом смысле. Он приобрел новые права – политические; вместе с тем он остается правоспособным субъектом, как и прежде, и одновременно с этим он потерял некий статус, по которому за него несли ответственность родители, попечители.

Движение имеет противоречивый характер: в нем изменение сочетается с сохранением того, что изменяется. Можно сказать, что изменение чего-либо – это способ его сохранения, или, иначе, – сохранение чего-либо есть условие его изменения. Таким образом, движение включает в себя два противоположных момента: изменчивость и устойчивость. В юриспруденции с этими моментами приходится сталкиваться, например, при рассмотрении юридических фактов. Нередко юристы имеют дело с так называемыми дефектными фактами. Известно, что с течением времени может произойти скрытое перерождение некоторой вещи. Например, гражданин приобрел автомобиль последней марки с высокими характеристиками, что зафиксировано в документах. Гражданин не эксплуатировал его и содержал у подъезда своего дома. Через три года автомобиль реально потерял свои высокие характеристики, хотя по документам он таковыми обладает. Автомобиль остался тем же самым по документам и практически по внешнему виду, но изменился реально по некоторым параметрам.

Причинность – это категория, указывающая на необходимую связь между процессами. Субъект познания, рассматривая отношения между процессами, может отметить простую временную последовательность процессов. Например, на смену утру приходит день. Вместе с тем некоторые процессы могут быть связаны необходимым образом так, что один процесс порождает другой. В этом случае говорят о причинной связи между процессами. Утверждение, что в мире нет беспричинных процессов, составляет центральный пункт философской позиции, называемой детерминизмом.

Простейшей формой причинности является элементарная причинная связь. Это связь между двумя процессами – причиной А и следствием В, в которой первый процесс порождает второй:  $A \rightarrow B$ . Элементарная причинная связь характеризуется следующими чертами: 1) последовательность во времени: причина предшествует следствию; 2) непрерывность: между причиной и следствием не должно быть временного или пространственного разрыва; 3) асимметричность: причинная связь необратима; 4) постоян-



ство: одна и та же причина в одних и тех же условиях порождает одно и то же следствие. Это так называемый принцип единообразия природы. Причинность – отношение между процессами, когда изменение в одном процессе (причина) при одних и тех же условиях порождает определенное изменение в другом процессе (следствие).

В юриспруденции проблема причинности серьезно изучается, например, при рассмотрении и установлении объективной стороны состава преступления. Хорошо известно, что к числу признаков объективной стороны относятся: 1) действие или бездействие, посягающее на тот или иной объект; 2) общественно опасные последствия; 3) причинная связь между действием (бездействием) и последствиями; 4) способ, место, время, обстановка, средства и орудия совершения преступления. Ученые-юристы описывают причинную связь рядом признаков. В реальном мире редко бывают ситуации, когда одно следствие порождается одной причиной. Обычно причина порождает не одно, а несколько разнообразных следствий. Одновременно с этим преступное последствие может быть следствием не одного деяния, а нескольких. В этом случае необходимо учитывать сразу несколько причин. Наука уголовного права выделяет несколько теорий причинно-следственной связи.

Предмет как система. Познающий субъект может рассматривать один и тот же объект реальности и как вещь и как процесс, но может перейти и к более сложному пониманию объекта – представлению его как системы. Объект можно расчленить на составные части или совокупность вещей можно соединить в целое, рассмотреть как части, которые соединены между собой отношениями так, что они составляют целостное образование. Такое целостное образование называется системой. Процессы, аналогично вещам, могут связываться в целостные образования, образуя системы. Система есть целое, состоящее из частей.

Система – это дифференцированное, но вместе с тем целостное единство. Каждая часть системы может тоже рассматриваться как система («подсистема»). При разделении частей на все более мелкие части в конце концов получаются элементы – простейшие, на данном уровне познания неразложимые далее части системы. В качестве элементов могут выступать вещи или процессы. Совокупность элементов системы образует состав системы. Совокупность отношений между элементами образует структуру системы. При описании предмета как системы к уже рассмотренным категориям при характеристике вещи и процесса добавляются такие категории, как взаимодействие, закон, организация, действительность и возможность, случайность и необходимость, развитие, внешняя среда.

Элементы системы находятся в разнообразных отношениях друг к другу. Особый интерес представляют отношения, которые называются взаимодействиями. Взаимодействие есть воздействие различных элементов

системы друг на друга. Элемент системы, испытывая воздействие со стороны других элементов, вместе с тем сам оказывает обратное (реактивное) воздействие на них. Таким образом, система может представлять собой сложный клубок множества причинных цепей. Система взаимодействует с внешней средой. «Внешние» и «внутренние» причинные цепи в ней сочетаются, пересекаются и разветвляются. Они взаимодействуют между собой, и это взаимодействие образует основу всего, что происходит в системе. Чтобы познать систему, надо, в конечном счете, распутать клубок причинных связей, образовавшихся в ней. Во взаимодействии следует искать объяснение сущности всех явлений. Оно определяет все их свойства и особенности, в нем заключены источники всех возможностей, случайностей, необходимостей, имеющих в действительности. Понять взаимодействие – значит понять систему в целом.

Изучение взаимодействий в системе приводит к открытию законов как устойчивых взаимодействий между элементами системы.

При рассмотрении объекта как системы необходимо принимать во внимание «эффект целостности»: целое всегда есть нечто большее, чем просто сумма его частей. Причиной этого является его организация, т. е. наличие системообразующих, упорядочивающих связей, скрепляющих элементы системы в единое целое. Чем сильнее эти связи, тем больше целостность системы. Принцип целостности, требующий при исследовании систем учитывать несводимость их свойств к свойствам их частей, – один из основных принципов системного подхода. Например, семья далеко не сводится к собственно юридическому оформлению ее в качестве брака. Между мужчиной и женщиной устанавливаются внешне невидимые отношения и взаимодействия, которые скрепляют их в единое целое. Бывают удивительные браки: очень красивого мужчины и некрасивой женщины, пожилой женщины и молодого мужчины. Казалось бы, они совсем не подходят внешне друг другу, но проживают долгую счастливую совместную жизнь. Как важно, чтобы на бракоразводных процессах судья сознавал эти незримые связи!

Система характеризуется категориями действительности и возможности. Следует различать, какова система в определенном пространстве и времени, т. е. каково ее актуальное бытие в имеющихся условиях и каким оно может быть, т. е. каково ее потенциальное бытие в изменившихся условиях. Действительная система находится в изменении, движении. Чтобы понять ход изменения действительной системы и предвидеть ее будущее, надо уметь отличать возможное от невозможного. Для этого необходимо знать действующие в данной системе законы. Они допускают одни ее изменения и запрещают другие. Что этим законам соответствует – возможно, что им противоречит – невозможно. Возможность – это такой вариант изменения действительной системы, который не противоречит ее законам.

Поскольку действие одних и тех же законов в разных условиях приводит к различным результатам, постольку осуществимость той или иной возможности зависит как от ее соответствия законам, так и от условий их действия. Например, в государстве поведение граждан можно разделить на юридически возможные и невозможные действия. Юридически возможными называются такие действия, которые соответствуют или не противоречат законам государства, а юридически невозможные действия – те, которые запрещены законами.

Случайность и необходимость. Существует два различных типа ситуаций, в которых происходит превращение возможности в действительность.

1. Законы, действующие в действительной системе  $D$ , допускают при данных условиях некоторое множество различных конкурирующих возможностей, но реализуется только одна из них. Например, диспозитивные нормы юридических законов допускают выбор поведения субъектом права. Потребитель, купив товар с дефектом, может обменять его на другой, или вернуть деньги, или потребовать исправить дефект, или потребовать снизить стоимость товара. Выбор потребителя будет с внешней стороны случайным делом. Случайность есть реализация одной из многих возможностей в действительной системе.

2. Законы, действующие в действительной системе  $D$ , допускают при данных условиях одну единственную возможность  $V$ , которая и превращается в действительность  $D1$ . Например, императивные нормы юридических законов не допускают выбора поведения субъектом права. Президентом России может быть избран гражданин РФ, достигший 35 лет. И не может быть вариантов, когда к избранию допускаются лица моложе 35 лет или не граждане России. Необходимость есть реализация единственной имеющейся возможности в действительной системе.

Итак, случайность и необходимость – это различные способы превращения возможности в действительность. Можно считать, что юридической необходимостью является реализация императивной нормы, а юридической возможностью – реализация диспозитивной нормы.

Развитие. Эволюция открытой системы [1] зависит, с одной стороны, от ее внутренней организации, а с другой – от взаимодействия с внешней средой. В этом взаимодействии ее энтропия может увеличиваться, оставаться неизменной, уменьшаться. Уменьшение энтропии выражается в усложнении ее структуры, росте уровня организации. Эволюционирующие системы, в которых происходит рост уровня организации, – это системы развивающиеся. Развитие – изменение системы, выражающееся в изменении ее организации.

Следует иметь в виду, что любая конкретная система имеет свою историю, у которой есть начало и конец. В этой истории жизнь системы по-

сле ее рождения идет сначала по восходящей ветви до какой-то высшего уровня организации, а затем – по нисходящей ветви, движение по которой сопровождается дезорганизацией, упрощением структуры, возрастанием неупорядоченности и завершается гибелью системы.

Понятие развития в литературе используется в двух значениях. В широком значении понятие развития охватывает весь жизненный цикл системы (и в этом случае говорят о восходящем и нисходящем ее развитии). А под развитием в узком значении понимают только восходящую ветвь эволюции (и тогда нисходящую ветвь противопоставляют развитию как упадок и деградацию). Иногда восходящую ветвь характеризуют как прогресс, а нисходящую – как регресс. Но что считать прогрессом и регрессом? Эти понятия выражают оценку изменений системы с точки зрения их соответствия некоторой цели (что в особенности заметно, когда говорят о прогрессе или регрессе социальных систем). То, что способствует приближению к цели, – прогрессивно, а то, что удаляет от нее, – регрессивно. Следовательно, это понятия относительные, зависящие от целей, которым, по мнению того или иного субъекта, система должна служить. Чаще всего на каждой стадии эволюции какие-то изменения (не обязательно повышающие уровень организации) оцениваются как прогрессивные, а какие-то (не обязательно понижающие уровень организации) – как регрессивные.

В развитии проявляется закономерность, которую Гегель назвал законом отрицания. Под отрицанием понимается имеющий место в процессе развития системы переход ее из одного состояния в другое (например, феодальное государство превращается в буржуазное). Для отрицания характерны три момента: 1) исчезает что-то старое; 2) появляется что-то новое; 3) что-то из старого сохраняется и переносится в новое. Развитие системы осуществляется через ряд последовательных отрицаний. Рассматривая такой ряд, можно обнаружить, что вслед за отрицанием, которое ведет к замене исходного состояния системы новым, совершается и отрицание этого нового состояния («отрицание отрицания»).

В процессе отрицания отрицания система, с одной стороны, переходит от некоторого начального состояния к иному, качественно новому состоянию, а с другой – это новое состояние оказывается в чем-то сходным с начальным (зерно – колос – снова зерна). Закон отрицания отрицания выражает тот факт, что в развитии наблюдается особого рода преемственность: какие-то черты, свойственные начальной стадии развития и затем в ходе ее отрицания исчезающие, в результате второго отрицания (отрицания отрицания) вновь «воскрешаются». Таким образом, закон утверждает, что система в результате отрицания отрицания переходит к качественно новому состоянию, в котором воспроизводятся некоторые черты ее начального состояния. Развитие системы идет противоречиво – в нем сочетаются две противоположные тенденции: одна заключается в постоянном возникновении нового, ранее не бывшего, а другая – в постоянных возвратах (в измененном виде) к чему-то такому, что уже существовало в прошлом.

## Библиографический список

1. Кармин А. С., Бернацкий Г. Г. Философия : учебник для вузов. – СПб., 2010. – Гл. 10.
2. Конституционное право. Энциклопедический словарь / Отв. ред. С. А. Авакьян. – М., 2001. – С. 304–305.

*Bernatsky G. G.*

The article offers the author's definition of the subject of knowledge of law science and discusses the various types of subjects of knowledge.

*an object of reality; a subject of knowledge*

*Блюм В. В.*

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ФГОС НОО

В статье уделяется внимание важному и непростому периоду – адаптации первоклассника к школе. Затрагиваются особенности работы педагога-психолога с учащимися, их родителями и педагогами.

*адаптация к школе; учащийся; первоклассник; педагог-психолог; субъекты образовательного процесса; психологическая диагностика; психопрофилактика; коррекционно-развивающая работа; психологическое консультирование*

Адаптация к школе – сложный и длительный процесс как для самого ребенка, так и для его родителей. Адаптация – это процесс приспособления организма к изменяющимся внешним и внутренним условиям.

Биологический (физиологический) аспект адаптации понимается как приспособление организма к устойчивым и изменяющимся условиям внешней среды, а также к изменениям в организме. Психологический аспект – приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и собственными потребностями, мотивами, интересами. Социальная адаптация – это процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды. Естественно, что успешная адаптация способствует гармоничному развитию человека [3, 8].

К факторам физиологической адаптации относят: работоспособность, хороший сон и аппетит, отсутствие симптоматических заболеваний. К факторам психологической адаптации относятся: отсутствие резких перепадов настроения, капризов, наличие положительной мотивации к обучению, овладение основными навыками учебной деятельности, готовность к самооцениванию. В число факторов социальной адаптации включаются: уста-

новление новых коммуникативных связей, устойчивых способов взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, наличие вариантов дальнейшей личностной самореализации первоклассника в школе [10].

Основными направлениями в деятельности педагога-психолога являются: психологическая диагностика школьной адаптации среди учащихся первых классов, психопрофилактика проявлений дезадаптации, психолого-педагогическое сопровождение учащихся с целью поддержания успешной адаптации, психокоррекционная и развивающая работа, психологическое консультирование субъектов образовательного процесса.

Психолого-педагогическая первичная диагностика проводится в начале учебного года (сентябрь – октябрь), а итоговая – в конце (апрель – май). Одним из применяемых методов является наблюдение. Педагог-психолог посещает уроки, наблюдает за учащимися в процессе учебной деятельности, а также во время перемен и прогулок. Основное внимание обращается на показатели умственного развития первоклассников, готовности к обучению, степени сформированности учебной мотивации, эмоциональному состоянию школьников. В индивидуальном порядке проводится беседа и опрос первоклассников, беседа и анкетирование родителей, педагогов начальных классов. В рамках первичного анкетирования родственников используется анкета для родителей первоклассников «Адаптация ребенка к школе» М. Р. Битянова [2].

В ходе групповой диагностики использовались следующие методики: анкета, включающая два вопроса: «Что тебе больше всего нравится в школе?» и «Напиши имена своих друзей в классе»; проективный рисунок на тему «Я в школе» («Что мне нравится в школе» Н. Г. Лусканова), в котором обращалось внимание на восприятие и эмоциональное отношение первоклассника к школе, анкета для определения школьной мотивации (Н. Г. Лусканова), исследование зрительно-моторной координации с помощью гештальт-теста Л. Бендера. В индивидуальном порядке: изучение устойчивости внимания (модифицированный тест А. Рея «Переплетенные линии»), изучение переключения внимания «Сравнение двух картинок», изучение кратковременной зрительной памяти «16 картинок», изучение кратковременной речевой (аудиальной) памяти «9 слов».

Перейдем к результатам. В исследовании приняло участие три первых класса в количестве 97 человек: 1 «А» – 32; 1 «Б» – 33; 1 «В» – 32 ученика. По результатам диагностики можно отметить, что учащиеся первых классов в целом положительно относятся к школе, урокам, учителю, у многих появились новые друзья, есть любимые предметы. В ходе первичной диагностики были выявлены обучающиеся, с которыми проводилась необходимая работа.

Интересные результаты были получены по методике «Проективный рисунок “Я в школе”». В своих рисунках учащиеся отразили то, что им

нравится больше всего в школе. Многие первоклассники нарисовали бассейн, здание школы, школьный двор, спортивную площадку, своих одноклассников, игры на перемене, столовую, уроки музыки, музыкальные инструменты, тетрадку с отличными оценками, пятерки, класс, школьную доску, на которой написаны задания. Практически у всех обследованных учащихся выявлено положительное эмоциональное отношение и восприятие школы. Отвечая на второй вопрос, многие учащиеся написали мена своих друзей. На тематических рисунках «Я в школе» ребята изобразили себя и своих одноклассников, все это также может свидетельствовать о благополучной адаптации.

Следует отметить, что у некоторых учащихся присутствует как внешняя (желание получать отличные оценки, поощрения) учебная мотивация, так и внутренняя (желание получать знания, познавать новое и интересное).

Результаты представлены на рис. 1.

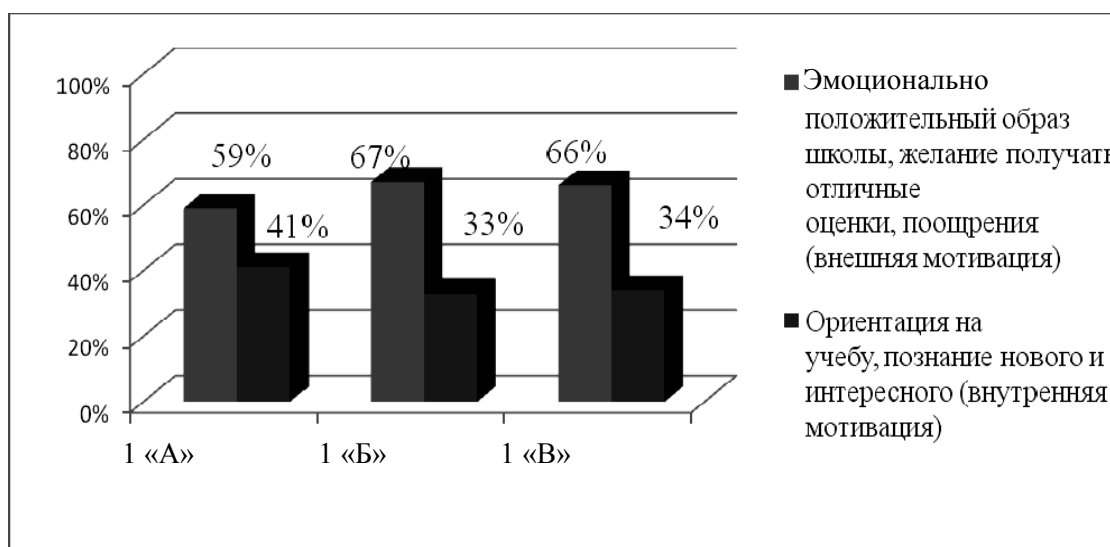


Рис. 1. Результаты по методике «Проективный рисунок «Я в школе»» (представлены в процентах по классам)

Далее в таблицах представлены результаты диагностики в начале учебного года и в конце. Итак, у большинства респондентов выявлен высокий уровень учебной мотивации. Результаты по методике Н. Г. Лускановой представлены в табл. 1.

Показатель зрительно-моторной координации у многих школьников находится в пределах возрастной нормы: средний и хороший уровни (гештальт-тест). Результаты по методике «Гештальт-тест Бендера» представлены в табл. 2.

Среди большинства учащихся выявлен хороший и высокий уровень кратковременной зрительной памяти. Результаты изучения кратковременной зрительной памяти по методике «16 картинок» представлены в табл. 3.

Таблица 1

**Результаты по оценке уровня школьной мотивации учащихся первых классов**

Уровни мотивации	1 «А», начало года	1 «А», конец года	1 «Б», начало года	1 «Б», конец года	1 «В», начало года	1 «В», конец года
Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности	47 %	66 %	46 %	79 %	41 %	53 %
Хороший уровень школьной мотивации	28 %	25 %	15 %	15 %	28 %	38 %
Положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами	13 %	9 %	18 %	3 %	19 %	9 %
Низкий уровень школьной мотивации	9 %	–	15 %	3%	12 %	–
Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация	3 %	–	6 %	–	–	–

Таблица 2

**Результаты по оценке показателей зрительно-моторной координации среди учащихся первых классов**

Уровень зрительно-моторной координации	1 «А», начало года	1 «А», конец года	1 «Б», начало года	1 «Б», конец года	1 «В», начало года	1 «В», конец года
Высокий	9 %	28 %	6 %	18 %	13 %	34 %
Хороший	25 %	66 %	24 %	49 %	44 %	38 %
Средний	59 %	6 %	55 %	33 %	28 %	28 %
Слабый	7 %	–	15 %	–	16 %	–
Низкий	–	–	–	–	–	–

Таблица 3

**Результаты по методике «16 картинок» среди учащихся первых классов**

Показатели	1 «А», начало года	1 «А», конец года	1 «Б», начало года	1 «Б», конец года	1 «В», начало года	1 «В», конец года
Высокий уровень	6 %	56 %	21 %	58 %	22 %	47 %
Хороший уровень	22 %	25 %	18 %	33 %	38 %	44 %
Средний уровень	44 %	19 %	30 %	9 %	31 %	9 %
Слабый уровень	28 %	–	18 %	–	9 %	–
Низкий уровень	–	–	12 %	–	–	–

У многих первоклассников отмечается средний и хороший уровень кратковременной аудиальной памяти. Результаты по методике «16 картинок» представлены в табл. 4.



Результаты по методике «9 слов» среди учащихся первых классов

Показатели	1 «А», начало года	1 «А», конец года	1 «Б», начало года	1 «Б», конец года	1 «В», начало года	1 «В», конец года
Высокий уровень	0 %	28 %	6 %	39 %	0 %	34 %
Хороший уровень	41 %	41 %	43 %	48 %	47 %	44 %
Средний уровень	53 %	31 %	45 %	12 %	44 %	22 %
Слабый уровень	3 %	–	6 %	–	9 %	–
Низкий уровень	3 %	–	–	–	–	–

По итогам наблюдения, психологической диагностики в течение учебного года были проведены беседы и консультации с педагогами, родителями, с учащимися организованы индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия. В групповой работе с первоклассниками использовались: авторская программа «Мир эмоций и чувств» и программа «Жизненные навыки» [4].

Среди родителей первоклассников и педагогического коллектива проводились лекционные занятия по различным темам: возрастные кризисы, особенности успешной адаптации, стили общения с ребенком, индивидуальные особенности и пр.

Педагог-психолог принимал участие в психолого-педагогических консилиумах по адаптации первых классов (октябрь и май), состоялись выступления на родительских собраниях.

Таким образом, можно отметить, что планомерная и комплексная работа со всеми субъектами образовательного процесса является наиболее гармоничной, способствует благоприятной адаптации учащихся первых классов к обучению в школе.

### Библиографический список

1. Афонькина Ю. А., Белотелова Т., Борисова О. О. Психологическая диагностика готовности к обучению детей 5–7 лет. *Диагностический журнал*. 2014. – 62 с.
2. Битянова М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка : сб. метод. мат. для админ., педагогов и шк. психол. – М. : Образоват. центр «Педагогический поиск», 1997. – 112 с.
3. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2004. – 632 с.
4. Жизненные навыки. Уроки психологии в первом классе. Рабочая тетрадь школьника / Под ред. С. В. Кривцовой. – М. : Генезис, 2009. – 56 с.
5. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста : метод. пособие / Под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2008. – 48 с.
6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : В 2 кн. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.
7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие: В 2 кн. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.

8. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2005. – 672 с.
9. Ясюкова Л. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе : метод. руководство. – СПб. : Иматон, 1999.
10. URL : [http://pedsovet.su/metodika/6392\\_diagnostika\\_adaptacii\\_pervoklassnikov\\_v\\_shkole](http://pedsovet.su/metodika/6392_diagnostika_adaptacii_pervoklassnikov_v_shkole).
11. URL : <https://studfiles.net/preview/1769875/>, <https://poisk-ru.ru/s26658t8.html>.

*Blum V. V.*

## **THE STUDY OF PECULIARITIES OF ADAPTATION THE FIRST CLASSES PUPILS AT THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRIMARY GENERAL EDUCATION**

The article focuses on the important and difficult period of the first-grader's adaptation to school. Peculiarities of work of teacher-psychologist with pupils, their parents and teachers are affected.

*adaptation to school; student; first-grader; educational psychologist; subjects of the educational process; psychological diagnostics; psycho-prophylaxis; correctional and developmental work; psychological consultation*

**Блюм В. В., Меркулова Л. В., Рябоконт Н. Ю.**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ И ДИНАМИКА СОСТОЯНИЯ УЧАЩИХСЯ 11 КЛАССА ПРИ СДАЧЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА**

Рассматриваются психологические факторы успешности итоговой аттестации учащихся 11 класса (ЕГЭ), в том числе по английскому языку. Приводятся результаты эмпирического исследования динамики самооценки личности и общего состояния учащихся до и после сдачи ЕГЭ по английскому языку; выявлены корреляции балла итоговой аттестации (ЕГЭ) по английскому языку и тревожности, стрессоустойчивости, восприятия учащимся отношений с педагогами как проблемных. Показано неблагоприятное влияние ситуации ЕГЭ на психосоматический статус выпускников, которое имеет не только ситуативный, но и отсроченный эффект.

*единый государственный экзамен; ЕГЭ по английскому языку; психологическая готовность к ЕГЭ; индивидуально-психологические факторы успешности ЕГЭ; тревожность; самооценка; динамика состояния и отношения к себе*

В основе действующих федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) школьного образования лежит системно-деятельностный подход, концептуально базирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям. Тем не менее, современная школьная образовательная среда далеко не всегда обеспечивает полноценный учет индивидуально-психологических характеристик учащихся, а он особо важен при подготовке к процедуре итоговой аттестации (ГИА-9 и ЕГЭ-11).

Единый государственный экзамен – форма объективной оценки качества подготовки выпускников образовательных учреждений среднего (пол-

ного) общего образования, с использованием контрольных измерительных материалов. С 2009 года сдача ГИА-9 и ЕГЭ в форме тестирования является обязательной процедурой для всех выпускников школ России. Английский язык пока относится к экзаменам по выбору, но станет обязательным для сдачи ЕГЭ в 2022 году; ряд регионов напишет ЕГЭ по английскому языку в 2020 году в режиме апробации. Об этом сообщила глава Министерства просвещения Ольга Васильева.

Исключительно важным делом становится целенаправленная и специально планируемая психологическая подготовка школьников к ЕГЭ, ведь нередко у них складывается некий комплекс «страха» перед единым государственным экзаменом. Имеется в виду помощь в выработке определенного эмоционального настроения, установки на конкретное поведение, ориентированности на целесообразные действия; содействие в обеспечении актуализации и приспособления возможностей личности для успешных действий в ситуации сдачи экзамена. Организация такой подготовки требует знания индивидуально-личностных особенностей каждого выпускника [1].

Одним из важных аспектов готовности личности к прохождению итоговой аттестации является определенное состояние психофизиологических систем перед предстоящей деятельностью, а также наличие оптимального уровня тревожности [4, 5].

Эмоциональная стабильность очень важна для любого экзамена, независимо от формы его проведения, однако тревожность может иметь различную по силе значимость, когда речь идет о разных учебных предметах. Например, для математики тревожность более губительна, нежели для русского языка, так как возникает ситуация ступора в мышлении и страдают логика и точность выполнения вычислений. Специфика формы проведения ЕГЭ (письменная форма, определенные правила заполнения бланков, незнакомое окружение и люди) создает определенные трудности, требуя от учащегося высокой собранности, концентрации внимания, но может увеличивать шансы тех, кто из-за невысокого уровня вербально-коммуникативных способностей получает низкий балл при устной форме экзамена [3]. ЕГЭ по английскому языку имеет две части, включает и устные и письменные задания, что с одной стороны повышает возможность успеха, а с другой – значительно усиливает нагрузку на психофизиологические и психологические качества человека, особенно при наличии у него повышенной тревожности.

Имеются данные, что высокая тревожность выпускника может вести к снижению экзаменационной отметки по отношению к среднему результату школьников с таким же уровнем знаний [2, 4]. Как известно, если уровень тревожности высок, то его дополнительное повышение может интенсивно понижать результаты работы; по этой причине ответственные контрольные

и экзаменационные работы могут выполняться хуже повседневных заданий [5]. Таким образом, повышение мотивации учащихся с высоким уровнем тревожности приводит к «тревожной» дезорганизации деятельности и снижению экзаменационной отметки.

Учащиеся с чрезмерно низким уровнем тревожности могут также демонстрировать снижение результатов экзамена. Очень низкая тревожность порой сочетается с поверхностным отношением к учебным обязанностям, невниманием к оцениваемым результатам деятельности, что при ряде других условий чревато хронической неуспешностью, обусловленной негативной оценкой, замечаниями, недовольством родителей и учителей. В результате у такого ребенка может возникнуть представление о себе как о безнадежно плохом ученике, оно способствует падению уверенности в себе, снижению самооценки и – по замкнутому кругу – ведет к ухудшению деятельности. Постоянный неуспех со временем приводит к депрессивному состоянию (как правило, оно появляется или усиливается к концу учебного года), формируется психологический синдром «тотального регресса» – не только остановка в развитии, но и утрата прежних достижений. Слабые знания по предмету, низкая степень социализированности в конечном счете приводят к снижению экзаменационной отметки.

Учет фактора тревожности и последующая разработка методов ее коррекции является частью общей гуманизации образования как ведущей современной тенденции. Адекватная эмоциональная стабильность, поддерживаемая – либо в силу собственной нервно-психической и личностной организации ученика, либо благодаря специальным психолого-педагогическим мерам – в течение всего стрессового периода (подготовка, сдача ЕГЭ, послеекзаменационная «разрядка»), может быть связана с более высокой результативностью прохождения аттестации и сохранением соматического и психологического здоровья выпускника.

Важнейшим фактором успеха на экзамене является также здоровая самооценка личности; помимо прочего, она является одним из существенных условий стрессоустойчивости. Сложившаяся оценка себя как достойной личности – носителя позитивных, социально желательных характеристик, уверенной и волевой, рассчитывающей на собственные силы в трудных ситуациях, активной – может выступать коррелятом более высокой готовности к ЕГЭ [6].

Как показал анализ тематической психолого-педагогической литературы, факторы успешности итоговой аттестации, рассмотренные выше, опосредуются целым рядом других, определяющих характер и силу участия приведенных психологических феноменов в общем результате. И по-прежнему актуальными и значимыми для практики являются вопросы о критериях и адекватной диагностике психологической готовности учащихся к ЕГЭ, об определении частных и интегральных показателей этого фе-

номена, о коррелирующих характеристиках в исследуемой сфере, о перечне наиболее весомых факторов высокого (низкого) итогового балла аттестации.

Приведем результаты собственного эмпирического исследования в русле рассматриваемой тематики. Оно было проведено с участием тридцати учащихся одиннадцатых классов школы (Санкт-Петербург), сдающих ЕГЭ по английскому языку, – это 17 девушек и 13 юношей в возрасте 16–18 лет. Исследование имело прикладной характер, осуществлялось по заявке администрации школы.

Нашими задачами было: 1) оценить динамику уровня самооценки личности и общего состояния испытуемых до и после сдачи ЕГЭ по английскому языку; 2) выявить (при наличии) корреляции балла итоговой аттестации (ЕГЭ) по английскому языку с изучаемыми индивидуально-личностными особенностями.

Перед экзаменом учащимся 11 класса предлагалось выполнить следующие методики: «Личностный дифференциал» (Е. Ф. Бажин, А. М. Эткин), «Анкета самооценки состояния» («АСС»), «Методика диагностики уровня школьной тревожности» Филлипса, «Шкала диагностики уровня тревожности» Спилбергера и «Самооценка личности» Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан.

Вскоре после экзамена испытуемые повторно выполняли методики «Личностный дифференциал», «Анкета самооценки состояния» и «Самооценка личности» Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан.

Позднее были получены данные об объективном результате ЕГЭ по английскому языку.

Обработка данных осуществлена с помощью пакета статистических программ SPSS 20.0 для Macintosh. Был выполнен расчет первичных статистик. Для выявления достоверных связей между показателями проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции  $r$ -Пирсона. Достоверность различий между значениями показателей до и после экзамена определена с помощью  $t$ -критерия Стьюдента для зависимых выборок.

Согласно полученным данным, среднее значение результата ЕГЭ по английскому языку для исследуемой группы составило 68,53 балла ( $\sigma = 2,73$ ).

Для изучения динамики психологического состояния учащихся до и после проведения ЕГЭ по английскому языку было проведено сравнение значений исследуемых показателей. В табл. 1 представлены результаты сравнительного анализа.

Результаты свидетельствуют о ряде значимых различий в данных методики «Личностный дифференциал», проведенной до и после ЕГЭ по английскому языку. Так, значимые различия были выявлены по показателю «Оценка»: удовлетворенность собой, самоуважение учащихся до экзамена

были достоверно выше, чем после экзамена ( $p \leq 0,05$ ). Значения по показателю «Сила» (уверенность в себе, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы) также до экзамена были выше, чем после него ( $p \leq 0,05$ ). Уровень активности (настроенности на общение, внешние действия) учащихся до экзамена был существенно выше ( $p \leq 0,01$ ).

Таблица 1

**Результаты оценки достоверности различий значений показателей до и после ЕГЭ по английскому языку**

Методика	Показатель	До экзамена ( $n = 30$ )		После экзамена ( $n = 30$ )		$t$ - критерий Стьюдента	$p \leq$		
		$M \pm m$	$Q$	$M \pm m$	$Q$				
«Самооценка личности» Дембо-Рубинштейн (по А. М. Прихожан)	Здоровье	74,63	2,43	13,32	59,37	2,43	13,34	4,44	0,001
	Способности	75,97	2,43	13,32	70,03	3,06	16,78	1,52	
	Характер	70,70	3,38	18,50	69,60	3,47	19,01	0,23	
	Авторитет у сверстников	55,30	4,22	23,10	63,27	4,08	22,34	-1,36	
	Умение многое делать своими руками, умелые руки	75,53	2,77	15,17	66,80	4,26	23,35	1,72	
	Внешность	67,57	4,00	21,89	61,47	4,32	23,68	1,04	
	Уверенность в себе	77,57	2,45	13,41	72,23	3,89	21,33	1,16	
«Личностный дифференциал»	Оценка	36,27	1,36	7,46	32,17	1,28	7,00	2,19	0,05
	Сила	35,13	1,25	6,83	30,37	1,34	7,36	2,60	0,05
	Активность	34,80	1,27	6,94	29,23	1,42	7,77	2,93	0,01
«Анкета самооценки состояния» («АСС»)		6,17	0,33	1,80	4,77	0,37	2,01	2,84	0,01

Также было выявлено значимое на уровне  $p \leq 0,01$  различие по показателю самооценки состояния учащихся (методика «АСС») до и после ЕГЭ по английскому языку: перед экзаменом учащиеся выше оценивали свое самочувствие ( $M = 6,17$  стэна,  $\sigma = 0,33$ ), чем после ЕГЭ ( $M = 4,77$  стэна,  $\sigma = 0,37$ ). Учитывая полученные средние значения и нормативы, согласно методике, можно говорить, что до экзамена самочувствие испытуемых субъективно было более благоприятным; после ЕГЭ их субъективное самочувствие снизилось с хорошего до удовлетворительного уровня. Кроме того, необходимо отметить увеличение количества жалоб на состояние здоровья испытуемых после ЕГЭ, по сведениям классного руководителя одиннадцатиклассников и их родителей.

По методике «Самооценка личности» (по А. М. Прихожан), предполагающей оценку по семи шкалам (см. табл. 1), обнаружено одно достоверное отличие на уровне  $p \leq 0,001$  – по шкале «Самооценка здоровья». После экзамена значение показателя стало существенно ниже ( $M = 59,37$ ,  $\sigma = 13,34$ ), чем до экзамена ( $M = 74,63$ ,  $\sigma = 13,32$ ), что так же, как и результаты «АСС», свидетельствует о психосоматических последствиях напряжения на экзамене.

Таким образом, обнаружена негативная динамика при самооценке учащимися субъективного самочувствия и общего уровня здоровья, снижение самооценок по показателям самоуважения, уверенности в себе и активности.

Для исследования связей между различными характеристиками был использован коэффициент линейной корреляции Пирсона, поскольку по результатам теста Колмогорова-Смирнова распределения значений большинства показателей оказались близки к нормальному.

В результате корреляционного исследования (связи показателей по замерам и до, и после экзамена) были выявлены слабые связи и связи средней силы; они описаны ниже.

Были обнаружены значимые на уровне  $p \leq 0,01$  отрицательные корреляционные связи между баллом ЕГЭ и уровнем общей тревожности в школе по методике Филлипса ( $r = -0,58$ ), баллом ЕГЭ и личностной тревожностью по методике Спилбергера – Ханина ( $r = -0,57$ ).

То есть учащиеся, имеющие более высокий уровень общей и школьной тревожности, получили меньше баллов по результатам ЕГЭ по английскому языку.

Аналогичный результат, только при  $p \leq 0,05$ , отмечен и в отношении реактивной тревожности (методика Спилбергера – Ханина) ( $r = -0,45$ ), и по показателям «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» ( $r = -0,42$ ) и «проблемы и страхи в отношениях с учителями» ( $r = -0,38$ ) методики Филлипса. Иными словами, снижение успешности при сдаче ЕГЭ по английскому языку сочетается с усилением реактивной тревожности, ухудшением эмоциональных характеристик отношений с учителями и снижением физиологической сопротивляемости стрессу. Дети с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу более склонны к деструктивному реагированию на тревожные факторы среды, что могло повлечь за собой излишние помарки, пропуск заданий, чрезмерную напряженность в ходе ЕГЭ, и, как следствие, – снижение результатов экзамена. Связь низкого балла ЕГЭ с проблемами и страхами в отношениях с учителями, вероятно, обусловлена тем, что в ходе ЕГЭ в классе присутствует одновременно несколько педагогов, контролирующих процесс экзамена, причем незнакомых. Это, вероятно, вызывает у названной категории учащихся повышение

напряженности, рост неуверенности в себе, что провоцирует появление дополнительных ошибок в заданиях, а также увеличение времени на выбор ответов при заполнении теста. Кроме того, можно предположить, что дети, испытывающие страхи в отношении учителей, могли быть дезорганизованы и менее внимательны на уроках, что повлекло за собой снижение уровня их знаний.

Выявлен также ряд отрицательных связей, на уровне  $p \leq 0,05$ , между показателем методики Филлипса «проблемы и страхи в отношениях с учителями» и показателями методики «Личностный дифференциал» – «Сила» (до экзамена) ( $r = -0,41$ ), «Активность» (до экзамена) ( $r = -0,37$ ) и «Сила» (после экзамена) ( $r = -0,43$ ). Таким образом, ученики с более выраженными страхами в отношениях с учителями в ситуации и до, и после экзамена дают более низкую самооценку уверенности в себе, а перед экзаменом еще и сильнее ощущают пассивность и погруженность в себя.

Обнаруженная положительная связь, при  $p \leq 0,05$ , между значениями показателя «Сила» (после экзамена) методики «Личностный дифференциал» и самооценкой состояния после экзамена по методике «АСС» ( $r = 0,36$ ) указывает, что после экзамена учащиеся, характеризующиеся более высокой уверенностью в себе, оценивают свое общее состояние как более благополучное, сравнительно с теми, кто меньше рассчитывает на собственные силы.

## **Выводы**

В нашем исследовании установлено, что перед экзаменом (ЕГЭ по английскому языку), несмотря на стрессогенный период жизни и осознание предстоящего серьезного испытания, учащиеся обладают достоверно более высоким уровнем самоуважения, ощущают в себе больше сил, а также более активны и общительны, чем после экзамена. Кроме этого, до экзамена самооценка собственного здоровья и субъективного общего самочувствия существенно лучше, чем после экзамена, хотя, казалось бы, после окончания испытания, когда «сброшен груз», естественно было бы чувствовать подъем и улучшение самочувствия. Это может означать, что ситуация ЕГЭ граничит, скорее, с дистрессом, чем с продуктивным стрессом.

Выявлено, что повышение результата (балла) ЕГЭ по английскому языку сочетается с понижением реактивной тревожности и общего уровня школьной тревожности, равно как и личностной тревожности; также – с повышением физиологической сопротивляемости стрессу и уменьшением выраженности проблем и страхов в отношениях с учителями. Имеется и ряд дополнительных результатов.

Таким образом, представленное исследование дает основания полагать, что, во-первых, ситуация ЕГЭ оказывает неблагоприятное влияние на психосоматический статус учащихся (пусть даже и только по их субъек-



тивным ощущениям, без объективных замеров) и имеет не только ситуативный, но и отсроченный эффект. Во-вторых, подтверждена связь тревожности, уровня стрессоустойчивости, характера отношений со взрослыми участниками образовательного процесса (учителями) с успешностью сдачи ЕГЭ (в нашем случае – по английскому языку). Наконец, полученные данные, как и приведенные в начале статьи теоретические положения, свидетельствуют о необходимости последовательных и целенаправленных усилий по осуществлению сопровождения учащихся. Решая комплексную задачу оптимизации развития личности и ее адаптационных механизмов в образовательной среде, повышая психологическую безопасность этой среды [1, 3, 6], нельзя ограничиваться кратковременными и формальными мероприятиями за месяц-другой до экзаменов.

### Библиографический список

1. Ерхова М. В. Психопрофилактика экзаменов // Школьный психолог. – 2009. – № 8. – С. 7–11.
2. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб. : Речь, 2007. – 248 с.
3. Неделина С. В. Психологическая подготовка выпускников к Единому государственному экзамену (для методической и психологической служб школы, учителей, учащихся, родителей) : метод. рекомендации по работе с выпускниками. – Воронеж : ВОИПКиПРО, 2011. – 232 с.
4. Стрижиус Е. И. Влияние тревожности на результаты выпускных экзаменов (ГИА/ЕГЭ) у старшеклассников с различным уровнем успеваемости // NB: Педагогика и просвещение. – 2013. – № 1. – С. 106–125.
5. Стрижиус Е. И. «Тревожность выпускника» в составе эмоционально-мотивационной сферы старшеклассников // Психология обучения. – 2013. – № 2. – С. 106–115.
6. Чибисова М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями. – М.: Генезис, 2009. – 184 с.

*Blum V. V., Merkulova L. V., Ryabokon N. Y.*

### PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SUCCESS AND THE DYNAMICS OF THE OVERALL STATE OF STUDENTS IN GRADE 11 WHEN PASSING THE UNIFIED STATE EXAM

The article discusses psychological factors of academic efficiency in 11th grade students (based on the EGE exam). The results of an empirical study of self-evaluation dynamics and overall state before and after the exam are outlined; correlations between anxiety, tolerance for stress, problematic student-teacher relationships and the resulting EGE grade in English are determined. An unfavorable influence of the overall EGE situation over psychosomatic status is revealed, both situational and long-term.

*unified state exam (EGE); EGE in English; psychological readiness for the exam; individual psychological factors of success in the exam; anxiety; self-esteem; overall states dynamics*

*Винокуров И. А., Чернова Г. Р., Кедич С. И., Сергеева М. В.*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В РАЗНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ЧЛЕНОВ ЭТИХ ГРУПП**

Статья посвящена изучению взаимосвязи личностных качеств и оценки социально-психологического климата представителями различных профессиональных групп. Были получены следующие основные результаты исследования: при сравнении мужских и женских коллективов были выявлены статистически значимые различия по всем методикам. Так же были выявлены значимые различия при сравнении групп между собой. Корреляционный анализ выявил связь личностных качеств с оценкой социально-психологического коллектива в каждой из групп. Гипотезы данного исследования нашли свое подтверждение.

*социально-психологический климат; профессиональная группа; личностные качества*

С каждым годом, благодаря социальному и научно-техническому прогрессу, появляются новые технологии, заменяющие физический труд и требующие умственный. Огромное количество организаций появляются чуть ли не каждый день и ведут активную борьбу за качество продукции и рост производительности труда. Но как этого добиться?

Трудовой коллектив в организации должен не только ставить перспективные задачи, но и уметь их решать. Каждый работник является неотъемлемой частью коллектива и порой нарушенное психическое состояние одного человека, может повлиять на продуктивность труда всей группы.

Вместе с этим, чем лучше межличностные отношения между членами коллектива, тем комфортней становятся условия труда, а это в свою очередь повышает его производительность. Именно поэтому формирование благоприятного психологического климата имеет столь важное значение.

В научной литературе социально–психологический климат изучался как зарубежными, так и отечественными учеными (А. Н. Лутошкин, А. А. Русалинова, А. К. Уледов, Е. С. Кузьмин, Л. П. Бучева, К. К. Платонов, Н. Н. Обозов, Дж. Э. Мэйо, Дж. Морено). Однако данная тема все еще остается открытой для изучения и нуждается в новых данных.

Исследуя социально-психологический климат коллектива нельзя игнорировать определенные личностные особенности людей, создающие

Значимость социально-психологического климата определяется также тем, что он способен выступать в качестве фактора эффективности тех или иных социальных явлений и процессов, служить показателем как их состояния, так и их изменения под влиянием социального и научно-технического прогресса.

Под трудовым коллективом понимается группа людей, которая организована на достижение общих целей. При этом в одном трудовом коллективе могут сочетаться люди разных профессий, возраста, пола, имеющие

абсолютно разные взгляды на окружающую действительность и разное мировоззрение [2].

Социально-психологическим климатом называются специфические условия, которые преобладают в рабочей группе и помогают или препятствуют эффективной совместной работе, а также личностному росту любого представителя коллектива. Он формируется, исходя из эмоционального фона и рабочих моментов, и находит выражение практически во всех сферах деятельности. Вне всяких сомнений, психологический климат во многом определяет систему взаимоотношений между сотрудниками [1].

Целью работы стало исследование социально-психологического климата в разных профессиональных группах и личностных качеств членов этих групп.

В исследовании были выдвинуты следующие гипотезы:

- оценка социально-психологического климата различается в разных профессиональных группах;
- оценка социально-психологического климата связана с личностными качествами работника.

Методический инструментарий исследования представлен следующими методами и методиками.

Теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования.

Методы, включающие следующие методики:

- экспресс-методика оценки социально-психологического климата в трудовом коллективе (А. С. Михайлюк, Л. Ю. Шарыто);
- «СПСК» – социально-психологическая самооценка коллектива (методика О. Немова);
- «УСК» – уровень субъективного контроля (методика Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд);
- методика многофакторный опросник Кэттелла. Форма С. (методика Р. Б. Кеттела);
- опросник для определения креативного потенциала С. И. Макшанова.

Методы математико-статистической обработки данных с применением критериев различия (однофакторный дисперсионный анализ) и корреляционного анализа.

Базой исследования стала выборка разных профессиональных групп. Всего в исследовании участвовало 61 человек (31 мужчина и 30 женщин). Из них 14 женщин работают в сфере торговли, 16 женщин в сфере социальной работы, 14 мужчин в сфере логистики и 17 мужчин в сфере пожарной охраны.

По результатам методики УСК у работников сферы торговли, охраны, логистики и социальной работы показатели по семи шкалам находятся в диапазоне: 4 –7 стенов из 10.

Анализируя результаты методики СПСК, можно сказать, что в коллективе сферы торговли показатели всех шкал находятся в пределах 40 баллов.

Особое внимание стоит уделить коллективу охраны и коллективу логистики. Уровень социально-психологической самооценки коллектива в обоих случаях находится в среднем значении. Однако показатель ответственности как в группе логистики, так и в группе охраны находится на высоком уровне, что скорее всего связано со спецификой самой работы.

Экспресс-методика по изучению социально-психологического климата коллектива так же показала, что в коллективе торговли и социальной работы психологический климат по каждому компоненту признается как благоприятный. В сфере охраны, положительным является только поведенческий компонент. Эмоциональный и когнитивный компоненты противоречивы и нестабильны. В сфере логистики все компоненты кроме когнитивного, находятся в положительном значении.

Используя дисперсионный анализ, мы сравнили мужские коллективы с женскими. В результате были выявлены различия по шкалам сплоченности, контактности, открытости, информированности и стремлению к сохранению целостности группы. В женских коллективах перечисленные выше шкалы развиты сильнее чем в мужских. Данные показатели относятся к методике СПСК и измеряют различные стороны социально-психологического климата в коллективе. Соответственно, чем показатели выше, тем лучше межличностные отношения между членами коллектива, тем комфортней становятся условия труда, а это в свою очередь создает благоприятный психологический климат. Так же обнаружены значимые различия при оценке эмоционального и поведенческого компонента в коллективе.

При сравнении средних значений результатов респондентов мужского и женского пола по методике Кэттелла были выявлены различия по факторам *A, B, F, G*. По методике УСК были выявлены различия по шкалам Ио, Ип.

Так же при помощи однофакторного дисперсионного анализа были выявлены значимые различия между представителями различных сфер по таким шкалам как Ип, стремление к сохранению целостности группы, сплоченности, контактности, открытости, информированности, а также по факторам *A, B, L* и *Q1* методики Кэттелла.

С помощью корреляционного анализа было выявлено, что в коллективе продавцов фактор *MD* имеет обратную корреляционную связь с показателями контактности, открытости ( $p < 0,1$ ), организованности ( $p < 0,01$ ) и ответственности ( $p < 0,5$ ). То есть при адекватной самооценке членов коллектива эффективность, организованность и успешность групповой работы повышается.

Показатель информированности имеет связь с интернальностью в области производственных отношений ( $p < 0,1$ ) и факторами *O, Q4* ( $p < 0,5$ ). Мы можем предположить, что за доступность важной информации в кол-

лективе отвечают люди имеющие повышенную тревожность и эмоциональную возбужденность. Так же показатель интернальности в производственных отношениях имеет корреляционную связь с контактностью и организованностью в коллективе ( $p < 0,5$ ). Интернальность в межличностных отношениях так же связана с показателем организованности ( $p < 0,5$ ).

У социальных работников ответственность имеет обратную связь с фактором *A*. Такая связь может говорить о том, что наибольшую ответственность в коллективе проявляют замкнутые и необщительные люди.

Стремление к сохранению целостности группы связано с эмоциональным компонентом коллектива и фактором *N*. Можно предположить, что заинтересованность в целостности коллектива возникает у людей дипломатичных, умеющих вести себя в обществе и оценивающих эмоциональную составляющую коллектива как благоприятную.

Показатель открытости коррелирует с фактором *G* и эмоциональным компонентом, т. е. на уровень психологической близости между членами коллектива влияет нормативность поведения и эмоциональный компонент социально-психологического климата группы.

Показатель сплоченности коррелирует с интернальностью в области достижений. Вероятно, на приверженность к коллективу ее членов влияет уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями.

В коллективе пожарной охраны фактор *N* имеет обратную связь с контактностью и прямую связь с организованностью. При этом для эффективной коллективной работы требуется дипломатичность, расчетливость и эмоциональная сдержанность. Фактор *MD* имеет отрицательную корреляционную связь с показателем ответственности. Информированность коррелирует с факторами *F* и *H*. Открытость связана с интернальностью в межличностных отношениях.

В коллективе логистов показатель сплоченности имеет связь с интернальностью в области достижений. Следует отметить, что в данном коллективе большинство коллективных факторов имеет связь с той или иной интернальностью.

Контактность коррелирует с фактором *O*. Значит на развитие межличностных взаимоотношений, а также на уровень психологической близости влияет тревожность членов коллектива.

Организованность имеет корреляционную связь с общей интернальностью. Вероятно, эффективность производственной деятельности в данном коллективе напрямую зависит от уровня субъективного контроля над значимыми ситуациями. Ответственность коррелирует с интернальностью в области здоровья.

Была выявлена прямая корреляция между шкалой «Информированность» и шкалой «интернальность в области производственных отноше-

ний». На основе этого можно заключить, что в обеспечении важной информацией членов коллектива заинтересованы личности, считающие свою деятельность важным фактором в производственной деятельности.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

При сравнении мужских и женских коллективов были выявлены статистически значимые различия по всем методикам данного исследования. У женщин лучше развиты межличностные отношения внутри групп и более благоприятный социально-психологический климат внутри коллектива, так же они имеют более высокие оценки эмоционального и поведенческого компонента в коллективе. Очевидно, в данном исследовании внутри мужских групп имеются проблемы в межличностных контактах. При сравнении групп между собой так же были выявлены статистически значимые различия. В связи с чем можно сказать, что первая гипотеза данного исследования подтвердилась.

При помощи корреляционного анализа мы выяснили, что оценка социально-психологического климата связана с личностными качествами членов коллектива. Соответственно вторая гипотеза данного исследования так же нашла свое подтверждение. При этом у продавцов данная оценка связана с самооценкой, тревожностью, напряженностью, интернальностью в межличностных и производственных отношениях. У социальных работников это – общительность, ответственность, дипломатичность и интернальность в области достижений. В коллективе пожарной охраны на оценку социально-психологического климата оказывает влияние самооценка, общительность, эмоциональная стабильность, смелость, практичность и прямолинейность. У логистов большее влияние на социально-психологический климат оказывают различные стороны интернальности (область достижений, семейные, производственные отношения, области здоровья), а также тревожность.

В данном исследовании мы обнаружили взаимосвязь личностных качеств с оценкой социально-психологического климата коллектива, однако у профессиональных групп связи не идентичны. Для повышения уровня социально-психологического климата могут быть предложены следующие рекомендации:

Обеспечение профессионального развития отдельной личности.

Содействие и поддержка индивидуальной и совместной деятельности членов коллектива со стороны менеджеров и психологов организации.

Проведение тренингов на сплочение коллектива.

Снижение уровня напряженности путем четкого распределения функций между сотрудниками и правильной формулировки задач.

## Библиографический список

1. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие – 2-е изд., доп. / Я. Л. Коломинский. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 243с.
2. Марьин М. И. Социально-психологический климат в служебных коллективах : метод. пособие / Под общ. ред. М. И. Марьина. – Главное управление кадрами МВД России, 2001. – 324 с.

*Vinokurov I. A., Chernova G. R., Kedich S. I., Sergeeva M. V.*

### **THE STUDY OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN DIFFERENT OCCUPATIONAL GROUPS AND THE PERSONAL QUALITIES OF THE MEMBERS OF THESE GROUPS**

The article is devoted to the study of the relationship of personal qualities and evaluation of socio-psychological climate by representatives of different professional groups. The following main results of the study were obtained: when comparing male and female groups, statistically significant differences were revealed in all methods. Significant differences were also found when comparing groups with each other. Correlation analysis revealed the connection of personal qualities with the assessment of socio-psychological team in each group. Hypotheses of this study have been confirmed.

*socio-psychological climate; professional group, personal qualities*

**Вознесенский И. С.**

### **ТЕМПОРАЛЬНАЯ КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА**

Современный мир предоставляет человеку возможность жить и трудиться в новой системе координат пространства и времени, которая коренным образом отличается от таких систем аграрной и индустриальных эпох. Время превратилось в значимый производственный ресурс. Это привело к образованию экономики времени. Ее особенностью выступает тесная связь с психологией профессиональной деятельности. Обеспечить эффективность трудового процесса невозможно без тщательного анализа трудового потенциала работников и их типов восприятия времени. Автором разработана и представлена методика тестирования в целях выявления одного из трех основных типов темпорального восприятия: линейного, параллельного, циклического.

*экономика времени; организация труда; тайм-менеджмент; типы восприятия времени; тестирование; тренинг*

Нельзя не осознавать того, что время является важнейшим ресурсом не только отдельного человека, но и общества. То, как люди ощущают время, объясняется не только их цивилизационно-культурными различиями, но разницей таких типов хозяйственной деятельности, в которых формировались те или иные культуры, включая культуру труда. Стремительные перемены в окружающем человека мире, вызванные информационной революцией, заметнее всего там, где он трудится и отдыхает. Эти перемены коснулись основ профессиональной деятельности, добавили к классическим понятиям организации труда экономику времени. Для понимания ее

особенностей необходимо разобраться в системе темпоральных понятий, включающей разнообразие временных режимов деятельности. Сейчас сложно найти профессию, в которой не произошли сдвиги в организации труда, вызванные различиями в хронологических режимах [2]. В частности, специалисты в области корпоративной антропологии Д. Браун и И. Крамер сравнивают параметры экономического поведения людей, живущих согласно моделям линейного и кольцевого (циклического) времени (табл. 1) [3, с. 129].

Таблица 1

**Сравнение экономического поведения представителей культур линейного и циклического восприятия времени**

Линейное восприятие времени	Циклическое восприятие времени
Сроки и графики священны. Никаких отклонений от повестки дня. Один вид деятельности следует за другим. Одно дело за раз.	Время относительно. Время всегда есть. Сроки и графики могут быть лишь ориентировочными. Время и внимание распределены между несколькими видами деятельности и людьми.
Перебивать друг друга нежелательно.	Когда вас прерывают – это естественная часть процесса.
Не заставляйте людей ждать. Люди живут по внешним часам.	Иногда приходится ждать. Люди живут по внутренним часам.

Согласно исследованиям американских ученых, авторов трудов по социологии, конфликтологии и управлению организацией Ф. Харриса и Р. Морана, отношение ко времени является неотъемлемой частью корпоративной культуры и уровня доверия между сотрудниками организации наравне с коммуникационной системой, общими ценностями, верой во что-либо или расположением к чему-то, трудовой этикой работников [13]. Этими специалистами были выделены характеристики, которые присущи любой организационной культуре. К ним относятся:

- ценности и нормы;
- коммуникационная система и язык общения;
- развитие и самореализация работника;
- особенности, связанные с приемом пищи и ее ассортиментом;
- трудовая этика и мотивирование;
- взаимоотношения между сотрудниками;
- осознание себя и своего места в организации;
- мировоззрение;
- внешний вид, одежда и представление себя на работе;
- отношение и использование времени.



В 1980-е годы Е. М. Гареевым было доказано, что на субъективное восприятие времени влияет содержание деятельности: чем сложнее деятельность, тем больше недооценка временных отрезков [4]. На рубеже XX–XXI веков исследователи стали еще больше внимания обращать на то, что в таком размыкании круга внутренних психических процессов находит самое непосредственное отражение не только исторический, экономический или социально-политический контекст, но и скорость изменений во внешнем предметном мире [8, с. 79–84; 9, с. 6–15].

Под восприятием времени исследователями понимается отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности [5; 10]. Ю. К. Лукоянова убеждена, что «время на уровне обыденного сознания не мыслится отвлеченно, как абстрактная философская категория или же как четвертая координата в пространственно-временном континууме (термины современной физики). Человек мыслит категориями субъективного времени, основанного на осознании времени» [7, с. 151].

Если в философии категория времени рассматривается как универсальные внешние и внутренние связующие элементы абсолютно всех вещей и явлений, а также как реализация явлений, дискретность, непрерывность, сравнительность, конечность и бесконечность, которые характеризуют и уточняют движение времени и особенности его изменения, то в оценке организации времени преобладают сравнительные или перцептуальные показатели. Их можно условно сгруппировать по трем типам восприятия времени: линейному, параллельному и циклическому [1; 3, с. 128–130].

Влияет ли различие в восприятии времени на эффективность трудового процесса? Чтобы ответить на данный вопрос, Браун и Крамер разбивают его на несколько составляющих. В частности, они утверждают, что для сплочения коллектива или разрешения конфликта в нем необходимо проанализировать ситуацию с точки зрения ритма, отражающего определенную типологию восприятия времени. По их мнению, следует ставить вопросы: одинаков ли ритм у рядовых работников и руководства? можно ли перевести долгосрочную стратегию в более короткие ритмические циклы исполняющих работу людей? как преодолеть различие подходов отдела продаж, который использует подход «время – деньги», и отдела исследований и разработок, уверенного, что качество и глубокие знания требуют времени? достаточно ли времени имеется для принятия взвешенных решений? [3, с. 129].

Эти исследователи убеждены, что трудовой ритм коллектива «можно понять, понаблюдав, как люди движутся, разговаривают, используют и ценят время» [3, с. 130]. Соглашаясь с ними, отметим, что такое наблюдение требует длительного и включенного участия исследователя в жизнь изуча-

емого им коллектива. Часто производственная задача не может быть решена без знания таких особенностей коллектива, о которых невозможно узнать без погружения в его трудовую активность. Но выяснить это необходимо в кратчайшие сроки и с этими знаниями предложить программу по сплочению трудового коллектива и его нацеливанию на конкретный проект. Помочь решению этой задачи может одна из наиболее эффективных форм выяснения специфики восприятия времени и последующей настройки на коллективные действия, которой является тренинг, осуществляемый в связке с тестированием.

Тестирование является частью различных групповых активностей, направленных на более точную диагностику уровня развития навыков самоорганизации и групповой работы, а также формирование единых ценностных установок коллектива и недостающих тайм-менеджерских навыков. Цели тестирования состоят:

- в повышении уровня взаимного доверия среди сотрудников организации, сплоченности коллектива;
- в утверждении ценности времени как неотъемлемого слагаемого культуры доверия в организации и общей ценности для всех членов группы;
- в диагностике и формировании навыков командной работы;
- в диагностике и формировании тайм-менеджерских навыков: грамотной оценке своих ресурсов и возможностей коллег на пути достижения общей цели.

Активности направлены на формирование единой культуры восприятия времени как главной общечеловеческой ценности, связующей в первую очередь людей, занятых достижением общих целей. Участники тестирования знакомятся с объемом темпорального (временного) капитала, которым они обладают, и выводят основные навыки и установки, необходимые для его продуктивного использования:

- нести ответственность за свою жизнь;
- уметь организовать себя;
- ставить цели и строить планы;
- достигать результатов;
- взаимодействовать продуктивно;
- никогда не переставать учиться;
- контролировать здоровье и отдых.

Тест содержит вопросы трех типов: вопросы-маркеры, вопросы на культуру и типы тайм-менеджерских решений, вопросы на индивидуальный тип темпорального восприятия (отношение ко времени и его ощущение). Отечественным психологом А. Н. Леонтьевым была предложена формула взаимодействия человека с миром: «Деятельность необходимо вступает в практические контакты с сопротивляющимися человеку пред-

метаами, которые отклоняют, изменяют, обогащают ее <...> Именно во внешней деятельности происходит размыкание круга внутренних психических процессов как бы навстречу объективному предметному миру, властно врывающемуся в этот круг» [6, с. 92].

Тест, позволяющий выявить отношение опрашиваемого к времени, построен с учетом специфики линейного, параллельного и циклического типов темпорального восприятия. Следует учитывать, что для поддержания гармонии и атмосферы доверия в коллективе важна открытость и искренность, в том числе в вопросах принятия решений. Понимание того, как в действительности поведет себя коллега в той или иной ситуации планирования и насколько предсказуем его выбор, напрямую влияет на то, можно ему доверять в рабочих вопросах. Таким образом, маски «хорошести» и «правильности» оказываются излишними и даже вредными. Во время тренинга, частью которого выступает тестирование, участникам необходимо открыто демонстрировать свой уровень организованности, давая возможность коллегам адаптироваться и использовать сильные стороны обладателя каждого из типов темпорального восприятия.

Сложность проведения тестирования для выявления трех основных типов восприятия времени – линейного, параллельного, циклического – заключается в том, что между ними нет жестких барьеров. Границы, разделяющие эти типы темпорального восприятия, являются размытыми. Поскольку в различных условиях люди, относящиеся к этим типам, проявляют себя по-разному, то ключевые признаки каждого из типов способны помочь сориентироваться и человеку, к какому типу восприятия времени он ближе, и другим людям, объясняя особенности его поведения и их возможную реакцию на его действия.

Ни у одного из этих типов темпорального восприятия нет безоговорочного преимущества, каждый из них обладает своими положительными и отрицательными качествами. Однако это не означает, что у человека, относящегося к тому или иному типу восприятия времени, проявятся только плюсы или лишь минусы, присущие этому типу. При этом знание преобладающего в характере человека типа темпорального восприятия раскрывает новые возможности в повышении персональной продуктивности, в частности помогая выбрать наиболее продуктивные инструменты самоорганизации. Выстраивая и настраивая собственную систему персональной эффективности, следует в первую очередь обращать внимание именно на специфические параметры таких типов восприятия времени. Понимание особенностей типов темпорального восприятия работника позволяет вырабатывать рекомендации не только по повышению его персональной эффективности, но и более продуктивной организации труда предприятия.

Основные характеристики **линейного типа** – логичность, рациональность и «левополушарное мышление». Человек, обладающий таким типом

восприятия времени, стремится проявлять организованность. Его девизом могут быть слова: «Каждому делу – свое время». Для человека время является абсолютной ценностью, оно более ценно, чем деньги, за которые его нельзя купить. Отсюда понятно его стремление организовать любой промежуток времени наиболее эффективным способом. Обычно персоны этого типа испытывают дискомфорт при общении с неорганизованными людьми, причем это относится как к деловому общению, так и к частному. Кроме того, человеку такого типа свойственна собственная картина мира, опирающаяся на философское предположение, что время существует вне пространства, потому все сущее располагается как бы внутри времени. Для него то, что ничего нет вне времени, является постулатом.

Эту картину можно назвать хроноцентрической. В ней невозможно находиться одновременно в нескольких разных местах, делать сразу несколько дел, исполнять ряд разнообразных поручений. Человек данного типа стремится упорядочить свои дела и задачи во времени таким образом, чтобы они не могли пересекаться друг с другом. Также между разными делами должен существовать достаточный зазор, своеобразный хронологический люфт, позволяющий переходить от одного дела к другому так, чтобы они не накладывались друг на друга. Эту же особенность организации времени надо учитывать при поручении сотруднику, имеющему данный тип темпорального восприятия, решения каких-либо задач, которые руководитель должен ему представить в четко обозначенной последовательности.

Как правило, люди данного типа привержены к строгой фиксации всего происходящего, они ведут различные записи, их ежедневник является действенным инструментом организации времени, самомотивации и повышения персональной продуктивности. Наличие органайзера, формы которого могут меняться в зависимости от обстоятельств жизни, служит реальным подспорьем не только в планировании текущих дел, их оптимальной реализации, но и в постановке целей стратегического порядка.

Любой вид деятельности, включая отдых, у людей линейного типа восприятия времени начинается с планирования. После критического обзора плана, его корректировки следует лишь четко придерживаться всех его пунктов и подпунктов. Однако у таких людей могут возникать серьезные проблемы выполнения намеченного вследствие того, что далеко не все их сослуживцы, партнеры по бизнесу, близкие склонны придерживаться составленных ими планов. Другие готовы оспаривать позиции, обозначенные конкретным временем, или откровенно саботировать сроки исполнения задач. Поэтому необходимо понимать желание людей с линейным типом восприятия времени выполнять всю работу в одиночку. Это помогает им не зависеть от непунктуальности или необязательности окружающих. Вместе с тем человек, имеющий линейный тип темпорального восприятия, исключительно чувствителен к людям обязательным и дисциплинированным,

умеет их ценить и прекрасно с ними взаимодействует. Из этого следует высокое качество исполнительской дисциплины, которое обеспечивает столь же высокое качество работы.

При этом могут возникать сложности из-за нарушения линейного течения времени. Прохождение процесса через точку бифуркации приводит к нарушению планов, крушению выстроенной модели, теряется последовательность действий, новая логика изменившегося процесса может не укладываться в наработанную схему. Тогда многие преимущества данного типа восприятия времени оборачиваются против его носителя. В этой связи некоторой гарантией быстрой настройки на работу в новых обстоятельствах могут быть заранее подготовленные планы деятельности при разных вариантах развития событий. Они могут фиксироваться в различных системах планирования (органайзеры/ежедневники), которые стоит разделять на основные и резервные. Тогда практически любой поворот событий не будет неожиданным, а пойдет по «плану А», «плану Б» и т. д. Также учету вероятных вводных противоречивого характера может помочь развитие навыков делегирования и техник самоорганизации. На эти обстоятельства делается акцент в европейских методиках тайм-менеджмента, ориентированных на четкое выстраивание последовательных действий, помогающих прийти к оптимальному результату.

Базовые черты **параллельного типа темпорального восприятия** связаны с импульсивностью, эмоциональностью, быстрым переключением внимания. Такие люди могут быть завалены горой дел, но, чем гора выше, тем они больше успевают. Они способны не только разгонять время, придавая ему ускорение, но и легко поручать другим часть своих забот. Их философская картина времени не существует без самого человека. Время выступает имманентной характеристикой личности, оно не самостоятельно и не является самоценностью, а непосредственно служит целям человека, способствует упорядочению его жизни. Благодаря этому открывается возможность параллельного течения разных времен в жизни одного и того же человека, в которых он полноценно проживает разные ситуации, решает разные задачи. В качестве классического примера такого поведения обычно приводят Гая Юлия Цезаря, который во время боев гладиаторов, чтобы не терять времени, занимался работой с корреспонденцией. Когда же один из приближенных упрекнул пожизненного консула в том, что он может одновременно и смотреть бои, и писать письма, то Цезарь ответил, не отрывая глаз от письма, что он может делать не только два, но и даже три дела одновременно: смотреть бои, писать письма, разговаривать. Однако было бы неверным считать, что у таких людей все их одновременные дела находятся на одном уровне важности. Обладатели этого типа восприятия времени умеют расставлять приоритеты.

Для того чтобы выстроить наиболее эффективный подход к каждому из реализуемых дел, люди с параллельным типом темпорального восприятия стремятся максимально точно оценивать срочность и значимость каждой из задач, соизмеряя ее с другими, а также критически осмысливать наличие или отсутствие ресурсов для решения той или иной задачи. Все это служит гарантией выполнения всех намеченных задач в требуемые сроки и с высоким качеством. Однако неожиданные сбои в планах могут исходить, как и для партнеров с линейным типом восприятия, от окружающих, которые не имеют четких позиций по отношению к решаемым задачам, способны подвести с обеспечением требуемых ресурсов, а также от изменившихся обстоятельств. Поэтому человеку с параллельным типом темпорального восприятия бывает легче принимать решения за других людей, не дожидаясь, когда они сами «дозреют» до определенных шагов. Эти действия могут быть расценены как признак амбициозности, но часто они всего лишь отражение другого видения мира, в котором больше красок, оттенков, звуков, вкусов, а с ними и больше вариантов поведения человека.

В таком обилии ощущений, в котором живет человек с параллельным типом восприятия времени, не столь важны инструменты для его фиксации, ибо он имеет собственные биологические часы, тонко чувствует свои биоритмы. Поэтому для таких людей нехарактерно ведение ежедневников, хотя последующая запись дневников и мемуаров служит подтверждением их способности возвращаться в ушедшее время и оживлять его сюжеты для себя и других. Эти же записи подтверждают четкую жизненную ориентацию таких людей на результат. Но порой в погоне за ним они могут пожертвовать качеством. Такое происходит при неправильном выборе приоритетов, когда время быстрее течет не по той дорожке, по которой решается первостепенная задача. Для преодоления сложностей в работе людям, обладающим параллельным типом восприятия времени, требуется оттачивать инструменты приоритизации и целеполагания, умения четко расставлять стратегические цели. Из методов тайм-менеджмента им может помочь матрица Эйзенхауэра, система записи мыслей/идей, контекстное планирование.

У людей, имеющих **циклический тип восприятия времени**, жизнь напоминает смену сезонов, дня и ночи. Периоды активности у них переходят в фазы спада и обратно. Поэтому готовность к выполнению задач прямо зависит от такого периода. Как правило, человек с подобным типом отношения к времени прекрасно чувствует свои подъемы и спады, что позволяет ему их учитывать при необходимости действовать или бездействовать. Картина мира этих людей построена на сочетании внешних и внутренних сфер жизни в единой гармонии, коей выступает само время. Отсюда следует их понимание того, что, управляя своим состоянием, они управляют временем, а управляя временем, они одновременно организуют и собственное состояние. Это дает таким людям силы осуществлять в кратчай-

шие сроки то, что у других бы занимало длительное время. Но точно так же они могут замирать, уходить «в спячку», если время течет не в том ритме, который соответствует их состоянию.

У людей, обладающих данным типом темпорального восприятия, имеется больше препятствий для эффективной работы, чем у лиц с линейным или параллельным типами, поскольку здесь речь идет не столько о других людях или обстоятельствах, а о настрое на работу. Его нелегко создать, но просто разрушить, что означает готовность работать в одиночку, лишь бы не встречаться с теми, кто способен испортить настроение. Поддерживать его необходимо используя самонастройку, эффективный отдых, такую организацию пространства и деятельности, которые способствуют не только высокой продуктивности, но и отвечают запросам эмоционального интеллекта данного человека.

Циклический тип восприятия отличается как высокой эмоциональностью, так и чуткой интуицией. На нее необходимо ориентироваться в постановке проблемы, требующей решения. С точки зрения методов тайм-менеджмента, таким людям следует обращать внимание на тренировку умения владеть собой, использовать техники аутотренинга и медитации, а поскольку их жизненный баланс находится в постоянном движении, то необходимо уметь защищаться от хронофагов – поглотителей времени.

При разработке авторской методики определения типа восприятия времени и его влияния на организацию труда на основе анализа-синтеза трудового времени автором были изучены особенности временных структур профессионального опыта [11, с. 97–113; 12, с. 118–140]. Для проведения тестирования, позволяющего выявить связь типов темпорального восприятия сотрудников с их навыками организации труда, были выбраны компании малого и среднего бизнеса, реализующие свою продукцию путем электронной торговли. Учитывалось также и то, что есть неразрывная связь времени и пространства. Россия с ее бескрайними просторами, обилием рек, озер, лесов и гор просто создана для освоения природы, путешествий и отдыха. Кроме того, особое отношение работников к пространству проявляется в его более бережливом подходе к организации времени. Экономический эффект тренинга в области типологии восприятия времени вычисляется по результатам тестирования, связанного с осознанием времени, отношением к нему и его использованием. Разработанная автором методика тестирования позволяет увидеть недостатки в области самоорганизации человека, понять, что необходимо предпринять для повышения персональной эффективности.

Каждое время диктует собственные требования к организации труда. Но для того, чтобы отвечать на эти требования, необходимо не только осознавать потребности человека данной эпохи, но и законы течения времени, которые отражаются в том числе в управленческих практиках.

## Библиографический список

1. Абдулова Б. С. Показатели времени в категории темпоральности // Образование и наука 21 век: VI межд. науч. конф. 17–25 октября 2010. София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2010. – URL : [http://www.rusnauka.com/28\\_OINXXI\\_2010/Philologia/71877.doc.htm](http://www.rusnauka.com/28_OINXXI_2010/Philologia/71877.doc.htm).
2. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
3. Браун Д., Крамер И. Корпоративное племя. Чему антрополог может научить топ-менеджера ; пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2018. – 240 с.
4. Гареев Е. М. Межцентральные взаимоотношения неокортекса при оценке времени и ее психофизиологические закономерности. – Уфа : Диалог, 1987. – 97 с.
5. Кублицкене Л. Ю. Личностные особенности организации времени : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1989.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Лукоянова Ю. К. Восприятие времени в русской языковой картине мира. Русская и сопоставительная филология: Лингво-культурологический аспект. – Казань : Казан. гос. ун-т, 2004. – С. 150–155.
8. Пантелеев А. Ф. Темпоральный аспект восприятия // Известия Саратовского университета: Новая серия: философия, психология, педагогика. – 2009. – № 4. – С. 79–84.
9. Сайко Э. В. Пространственно-временное «решение» человеческого бытия и изменение пространства и времени человеком // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 6–15.
10. Серенкова В. Ф. Типологические особенности планирования личностного времени: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1991.
11. Стрелков Ю. К. Временные структуры профессионального опыта // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В. А. Бодрова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 97–113.
12. Стрелков Ю. К. Анализ-синтез времени трудового процесса // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 1 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 118–140.
13. Harris P. R., Moran R. T. Managing Cultural Difference. – Houston, TX: Gulf Publishing Co, 1996. – 639 p.

*Voznesenski I. S.*

## TEMPORAL COMPONENT OF PSYCHOLOGY OF ORGANIZATION OF LABOR

The modern world gives a person the opportunity to live and work in a new system of coordinates of space and time, which differs radically from such systems of agrarian and industrial epochs. Time has turned into a significant production resource. This led to the formation of a time economy. Its feature is a close relationship with the psychology of professional activity. Ensuring the effectiveness of the labor process is impossible without a thorough analysis of the labor potential of workers and their types of perception of time. The author developed and presented the testing technique in order to identify one of the three main types of temporal perception: linear, parallel, cyclic.

*economy of time; organization of work; time management; types of perception of time; testing; training*



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ТВОРЧЕСТВА

В статье рассматриваются сложившиеся в психологии подходы к изучению творческой деятельности. Показывается, что исследовательская позиция психолога ориентирует его на субъективное определение творчества. Выделяется несколько основных направлений, в которых подвергается исследованию творческий процесс. Показывается, что увлеченные процессуальными характеристиками творчества психологи иногда вообще не считают нужным упомянуть про новизну его продуктов.

*психология; творчество; психологические характеристики творчества; объективная новизна; субъективная новизна; креативность*

Исторически психология долгое время считалась частью философии или философской наукой и «отпочковалась» от философии лишь в XIX веке. В том же веке стала формироваться и психология творчества как особое направление научно-психологических исследований. Философские представления о творчестве были и продолжают оставаться почвой, на которой вырастают теоретические и методологические установки этого направления. В психологии творчества эти представления конкретизируются, сопоставляются с эмпирическими данными и получают свое подтверждение или опровержение.

Естественно, онтологический аспект проблемы творчества выпадает из сферы психологического исследования. Психология оставляет в стороне вопросы о том, как протекает творчество всевышнего Творца или природы и т. д., ограничиваясь рассмотрением только человеческого творчества. Другое ограничение состоит в том, что психологию в человеческой деятельности интересует не ее объективный план, не то, что и как она изменяет в мире, а ее субъективная сторона – как ее осуществляет субъект и что при этом происходит в его психике. С этой исследовательской позиции психология подходит и к творческой деятельности.

Соответственно указанным ограничениям творчество как предмет психологического исследования представляет собою процесс созидания нового в сфере человеческой психики; при этом понятие нового в таком контексте предстает не в его онтологическом, «бытийном» смысле, а как обозначение некоторого нового ментального содержания в психике субъекта. А новым в психике субъекта является такое ментальное содержание, которого ранее в ней не было, которое в ней возникло впервые. Иначе говоря, это новое для субъекта, субъективно новое. При изучении творчества с такой позиции психологу нет нужды выяснять, обладает ли данное содержание (мысль, образ, переживание и пр.) новизной с точки зрения других людей. Сочтут ли они его новым или нет – это не имеет значения: раз в психике данного субъекта возникает некое новое для него содержание, то, зна-

чит, в ней имеет место творческий процесс, который и выступает как предмет исследования для психолога.

Таким образом, исследовательская позиция психолога ориентирует его на субъективное определение творчества.

Рассмотрение творчества в его субъективно-психологическом аспекте – это, без сомнения, важная задача, и нет ничего удивительного в том, что она привлекла к себе большое внимание.

В первых работах по психологии творчества, публиковавшихся в XIX веке, речь шла о психологическом облике великих деятелей искусства и науки, их жизненном пути, особенностях и деталях их творческих актов. «Главная задача исследователей творчества сводилась к описанию обстоятельств, сопутствующих творческой деятельности. Коллекционировались легенды, разжигающие любопытство доверчивых читателей. Даже наиболее добросовестные и ценные работы не шли дальше констатации фактов, лежащих на поверхности событий» [3]. В попытках перейти от феноменологического описания отдельных творческих актов к выяснению общих психологических характеристик творчества исследователи немедленно наталкивались на необходимость рассматривать протекающий в психике субъекта творческий процесс, абстрагируясь от того, насколько важен для общества его результат. Ведь психолога интересует «внутренняя», субъективная сторона творческого процесса, а не «внешняя», объективная социальная оценка его результата.

Вот что пишет в этой связи Я. Пономарев: «Если творчество понимается как форма психической деятельности, то почему критерием наличия такой деятельности оказывается общественная значимость ее продуктов? При психологическом подходе к анализу творчества такой критерий явно не пригоден» [4]. Но отказ от критерия общественной значимости ведет к принятию субъективного определения творчества.

Как только психологи стали делать своей задачей изучение творчества как психического процесса, результаты которого не обязательно отличаются объективной новизной и социальной значимостью, сфера их исследований значительно расширилась. Стало возможным использовать в качестве материала для психологического исследования творчества не только общепризнанные образцы творческой деятельности знаменитых исторических личностей, но и явления, наблюдаемые в повседневной жизни людей или в искусственно создаваемых экспериментальных ситуациях. Роль основного героя в психологии творчества переместилась от знаменитости, заслужившей всемирную славу, к безымянной массе «испытуемых», в качестве которых на практике чаще всего выступают дети и студенты, а также другие, взятые случайно или подобранные по каким-то параметрам персонажи. Если выдающиеся творческие достижения сравнительно редки и трудно поддаются научному анализу, то в лабораторных условиях оказывается воз-

возможным в серийном порядке создавать специально приспособленные для наблюдения и анализа модели творческих актов, предлагая испытуемым выполнять заранее заготовленные с этой целью хитроумные «творческие задания». Все это позволило не только быстро накапливать эмпирический материал, но и существенно расширить проблематику психологии творчества.

Сегодня в ней выделяются несколько основных направлений, в которых подвергаются исследованию:

- творческий процесс (этапы, характерные особенности протекания, роль различных компонентов психики в нем и т. д.);
- психологические качества творческой личности;
- креативность (творческая одаренность), ее диагностика и оценка;
- развитие творческих способностей (соотношение врожденного и приобретенного, возрастные закономерности, формы и способы совершенствования и пр.);
- детское творчество.

Кроме того, разрабатываются «отраслевые» психологии творчества – художественного (с подотраслями – литературного, изобразительного, музыкального и др.), научного, технического.

Во всех этих направлениях за последнее столетие изобретены разнообразные методики исследования, воздвигнуты целые массивы наблюдений, экспериментальных данных и статистических выкладок, выдвинуто немало интересных теоретических соображений и гипотез,

Но чем шире поток публикаций в области психологии творчества, тем явственней его отдельные направления теряют связь друг с другом. Дело в том, что психологический подход к творчеству открывает перед его исследователями широкий простор не только для различных изысканий, но и для многообразия интерпретаций творчества как предмета этих изысканий. Психолог может считать очевидными критерии, по которым он отличает творчество от не-творчества, однако на самом деле вопрос о них сложен и решается неоднозначно разными психологами и даже одним и тем же психологом. Кажущаяся очевидность критерия новизны, фигурирующего в субъективном определении творчества, обманчива. Этот критерий коварен: он ставит перед психологом ловушки, в которых вместо творчества взору открывается лишь призрачная тень творчества.

Как установить, что результат деятельности субъекта отличается новизной? Когда речь идет об объективной новизне, то это известным образом делается (о чем свидетельствует, например, практика работы патентных организаций), хотя не без трудностей и ошибок. Но с субъективной новизной дело обстоит иначе.

Поскольку речь идет о новизне для субъекта, постольку констатировать ее, казалось бы, должен в первую очередь сам субъект. А тогда прихо-

дится опираться просто на его мнение и, соответственно, описание того, что произошло («меня вдруг осенило...»). Однако насколько можно доверять суждениям субъекта о том, что происходит в его психике? Интроспекция – не слишком надежный способ познания. Человек может искренне заблуждаться, а обнаружить это удастся далеко не всегда.

Возможно, что субъекту кажется, что он делает что-то впервые, но на самом деле он за новое принимает давно забытое. Признак новизны нуждается в существенном уточнении. В самом деле, новое ментальное содержание возникает в психике человека каждый раз, когда он чему-то обучается. Но новое при этом есть лишь результат усвоения материала, данного субъекту в готовом виде. Если говорить, что здесь имеет место творчество, то тогда, наверное, едва ли не вся психическая деятельность человека вообще превращается в сплошное творчество (впрочем, некоторые так и думают).

Видимо, надо все же признать, что нет никакого творчества там, где человек узнает что-то новое от других и просто повторяет то, что получил в готовом виде со стороны. «Творческого плагиата» не может быть – это бессмыслица. Творчество имеет место только тогда, когда новое достигается самостоятельно, а не путем подражания, копирования его, заимствования способа его получения. Субъект должен «дойти» до него своим умом. Пусть то, что он открыл для себя, на самом деле уже известно другим, оно все же может быть новым творческим (в субъективном понимании творчества) продуктом, но только если этот субъект пришел к нему независимо от других, если он является автором, а не плагиатором. Новизна – даже субъективная – должна сочетаться с самостоятельностью. Правда, тут возникает новая трудность: как понимать самостоятельность (она может иметь разную степень, допускать подсказки и пр.).

Бывает и обратное: человек самостоятельно создает нечто новое, но не замечает этого. Нередко талантливые люди буквально фонтанируют оригинальными идеями, считая их простыми и чуть ли не само собой разумеющимися, а другие хватаются за них как за драгоценные находки. Возможно, что в мысли имеется объективная новизна, но субъективно она не чувствуется или оценивается как слишком мизерная, чтобы считать ее каким-то личным достижением. Это, видимо, связано с тем, что способ мышления субъекта позволяет ему получить новый результат очень легко, а потому он и не ставит это себе в заслугу. Надо ли психологу считать достижение такого результата творческим актом?

Психологи избегают трудностей, связанных с критерием новизны, присоединяя к нему добавочные условия.

Так, часто особенности творчества усматриваются в специфических чертах процесса получения творческого продукта. Один из авторитетнейших отечественных исследователей творчества В. Н. Дружинин в учебнике психологии, вышедшем под его редакцией, отмечает: «Выделяя признаки

творческого акта, практически все исследователи подчеркивают его бессознательность, спонтанность, невозможность его контроля со стороны воли и разума, а также изменение состояния сознания» [5]. Говорят также о внезапности творческого акта, независимости его от внешних причин, сопутствующей ему нервной напряженности, необычайной силе мотивации и страстной увлеченности, с которой творец отдается своему делу (а следовательно, особой значимостью этого дела для него). И, конечно, особо выделяют творческое вдохновение.

Подобные признаки творчества, однако, были установлены главным образом на основании сделанных выдающимися деятелями искусства и науки самоописаний их творческого процесса. Являются ли они обязательными для любого творческого акта? Даже сами творцы не утверждают, что они наличествуют всегда.

Увлеченные процессуальными характеристиками творчества психологи иногда вообще не считают нужным упоминать про новизну его продуктов или говорят о ней мимоходом как о малозначительном, а то и вовсе не характерном для него признаке. Вот типичное высказывание в этом духе: «В 1959 году американский психолог Фромм предложил следующее определение понятия творчества (креативности): “Это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта”». Таким образом, следуя этой формулировке, критерием творчества является не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую деятельность». [2] Аналогично определял творчество и другой представитель гуманитарного направления в психологии – А. Маслоу. По его мнению, творчество присутствует в повседневной жизни как естественный способ выражения наблюдательной, воспринимающей новое простой личности. Согласно Маслоу, креативная деятельность представляет собою одну из форм самоактуализации личности. В этой деятельности личность реализует свои способности и возможности, развивается и совершенствуется. Наглядным образцом тут может служить спонтанная креативность детей.

Творчество с этой точки зрения можно определить как способ самовыражения и самоутверждения личности. Оно имеет место независимо от того, каковы его продукты и насколько они новы. Значительная личность выражает себя в масштабных новаторских деяниях, неинтересная личность – в мелких и тривиальных делах. Но и в том и в другом случае, согласно этой точке зрения, речь должна идти о творчестве, если человек полностью отдается своему занятию, «выкладывается», «вкладывает душу» в него.

Такой подход к пониманию творчества находит особенно широкое признание в психологии исполнительского искусства.

К другому ряду признаков творчества психологи относят трудность, сложность, нестандартность, оригинальность стоящей перед творцом задачи и найденного им способа ее решения. То есть предполагается, что следует учитывать степень новизны продукта деятельности. Новый, но легко достижимый стандартными приемами результат обладает слишком малой новизной, чтобы считать его творческим.

Несомненно, есть разные уровни новизны, и творчество связано с достаточно высоким ее уровнем. Но если за меру новизны берется трудность, оригинальность и т. д., то, очевидно, оценка таких параметров самим творцом мало что даст: субъективно новое будет с его точки зрения столь же субъективно оцениваться в отношении его трудности и оригинальности. Однако психологи обращаются к понятиям трудности, оригинальности и т. п. для того, чтобы с их помощью дать независимую от мнений и самоощущений субъекта характеристику уровня новизны его творений (и, следовательно, уровня творчества). Но это значит, что психолог здесь отходит от субъективного определения творчества и становится на позицию его объективного определения. Тем самым он вступает в противоречие с исходной установкой психологии творчества на то, чтобы изучать творческий процесс, абстрагируясь от объективной значимости его результата.

Глядя на современное состояние психологии творчества, приходится констатировать парадоксальный факт: ученые, работающие в этой области, получили массу любопытных сведений обо всем, что так или иначе имеет отношение к творчеству, – о личностных качествах и способностях, о психических процессах и состояниях, о роли наследственности и среды, о многих других вещах, однако это не только не привело к более глубокому проникновению в его природу, а скорее, наоборот, сделало представления о нем более фрагментарными и разноречивыми. Психологам так и не удалось за целое столетие договориться о том, что такое творчество и по каким критериям оно отличается от нетворческой деятельности. У них в ходу более полусотни различных определений творчества (креативности), которые можно разделить на четыре основных типа – в зависимости от того, что фактически служит предметом исследования (и, соответственно, какие способности нужны для понимаемого в этом смысле творчества).

1. Творчество как креативный психический процесс, обеспечивающий «большое», заслуживающее общественного признания новаторство, – главным образом в искусстве, науке, технике.

2. Творчество как нахождение оригинального (никогда или редко предлагавшегося) решения трудной (непосильной для многих) задачи.

3. Творчество как создание субъективно нового, самостоятельное отыскание решения какой-то новой для субъекта задачи.

4. Творчество как процесс самовыражения личности, увлеченной каким-то делом и «вкладывающей душу» в него.

Проще всего сказать, что творчество – сложный и многоаспектный феномен, и приведенные определения отражают разные его стороны. Однако так ли это? При ближайшем рассмотрении оказывается, что данные определения плохо стыкуются друг с другом. То, что является творчеством в одном смысле, не является творчеством в другом.

Можно полагать, что эти имена обозначают отдельные виды или типы творчества, а слово «творчество» есть общее родовое имя для всех них. Но тогда что же представляет собою «творчество вообще», обозначаемое этим родовым именем? Психология творчества на этот вопрос ответа не дает: она изучает разные виды творчества, а относительно «творчества вообще» ничего определенного сказать не может. Разные виды творчества обладают несовместимыми признаками, и объединить их в одном общем понятии творчества не удастся. Психология творчества не знает такого предмета исследования, который можно было бы назвать творчеством в общем смысле слова; в ней нет единого предмета исследования, а изучаются, по крайней мере, четыре разных предмета. Эти предметы характеризуются несовпадающими наборами психологических характеристик.

Отсюда проистекает противоречивость психологического описания творчества, на которую уже более трех десятилетий постоянно сетуют разные авторы, но ничего поделать с ней так и не могут до сих пор.

Пикантность ситуации состоит в том, что психологи, занимаясь исследованием творчества в одном из указанных смыслов, как правило, мало озабочены другими его смыслами, и в результате остается неясным, как полученные данные относятся к творчеству, понимаемому в иных смыслах. Это в особенности касается тестирования творческой одаренности. За последние три–четыре десятилетия появилось большое количество тестов креативности. По замыслу их создателей, они должны диагностировать творческую одаренность и выполнять прогностическую функцию. Но эти тесты строятся на разных теоретических предпосылках и значительно отличаются друг от друга. Поскольку общепризнанного понимания креативности нет, в наиболее известных тестовых методиках определяется креативность лишь в том смысле, в каком она понимается в рамках той или иной психологической концепции.

На деле диагностируется некоторая способность или комплекс способностей, которые автор на основании более или менее обоснованных гипотез считает необходимыми и достаточными для успешной творческой деятельности. Почему результат измерения заданных способностей действительно определяет уровень творческой одаренности? Насколько эти способности обеспечивают успешную творческую деятельность личности в реальной жизни? Удовлетворительного ответа на подобные вопросы не существует. Ведь если человек, получивший высокую тестовую оценку, добился (или, наоборот, не добился) в жизни больших творческих дости-

жений, то этим он может быть обязан каким-то иным своим качествам или жизненным обстоятельствам.

Для психолога важен процесс, а не результат. Для личности, занятой творчеством, как бы она ни была увлечена процессом, главное – это его результат. Было бы неверно упрекать психологов в том, что они опираются не на объективное, а на субъективное определение творчества. Они вынуждены абстрагироваться от объективной значимости творческого продукта, чтобы изучать субъективно-психологическую сторону творческой деятельности. Такова специфика их исследовательской позиции.

Большинство фактически диагностируют способности к продуктивной деятельности. Есть все основания полагать, что среди этих способностей есть такие, которые нужны для обеих ее видов – и для конструктивной, и для творческой деятельности. Однако тестовые задания, на материале которых базируется исследование актов творчества и творческой одаренности, как правило, выполнимы посредством действий конструктивного типа. Насколько психологические характеристики этих действий присущи также и творческой деятельности – это вопрос, требующий специального исследования. Но в психологии понятия продуктивной, конструктивной и творческой деятельности не различаются и обычно считаются тождественными. Называя любую продуктивную деятельность творчеством, психолог «автоматически» переносит на творческую деятельность выводы, полученные при изучении психических процессов, характерных для конструктивной деятельности.

Многие психологи исходят из того, что у первоклассника, решающего задачу на сложение, и у ученого, создающего новую теорию, творческий процесс психологически одинаков. Для психологии такой подход представляет интерес постольку, поскольку он имеет целью поиск общих психологических закономерностей продуктивной деятельности, имеющих силу и в творчестве, и в нетворческой конструктивной деятельности. Но отвлекаясь от специфики, отличающей творчество (в объективном понимании) от деятельности, которая хотя и именуется творческой, но таковой не является, психолог тем самым отстраняется и от задачи изучения этой специфики.

Такие взгляды очевидным образом сводящие творчество к конструктивной деятельности, можно встретить в сотнях работ. Но если сущность творческого процесса понимается таким образом, то настоящее творчество, видимо, оказывается всего лишь какой-то несущественной его модификацией.

Приравнивание любой продуктивной деятельности к творчеству, игнорирование его качественного отличия от конструктивной деятельности и сведение этого отличия к чисто количественной разнице между ними затрудняет изучение реального, объективно определяемого творчества в его специфике.



Но зато психология вносит свою – и немалую – лепту в миф о творчестве как обыденном, повседневном деле, которое при некотором усилии доступно всем увлеченным своим трудом людям и которым без особых усилий, но особенно успешно занимаются малые ребяташки. В этом отношении она идет на поводу у сложившейся в обыденной речи практики употребления слова «творчество». Прав В. М. Аллахвердов, заметивший, что многие психологические термины представляют собою слова естественного языка, используемые в том же смысле, что и в обыденной жизни. Проистекающее отсюда «сюрреалистическое остроумие терминологии» показано им на многих примерах из разных областей психологического знания [1]. Оно присуще и психологии творчества, когда она, доверяясь расхожему словоупотреблению, стремится подвести под мифы о творчестве научную базу.

В заключение этого раздела небесполезно подчеркнуть, что психологический подход к творчеству при всех ловушках и тупиках, в которые он попадает, является важным и необходимым для изучения творческой деятельности. Полученные в психологии творчества данные требуют анализа и интерпретации, но без них никакой теории творчества быть не может. Хотя в ней творчество не выделяется как качественно особый вид продуктивной деятельности, что затрудняет понимание его специфики, однако она, изучая продуктивное мышление, раскрывает его общие механизмы, которые имеют место и в творческом мышлении, поскольку последнее есть вид первого.

#### **Библиографический список**

1. Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. – СПб., 2003.
2. Одаренные дети / Под ред. Г. И. Бурманской и В. М. Слущкого. – М., 1991. – 351 с.
3. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М., 1976. – С. 3–4.
4. Пономарев Я. А. Развитие проблем научного творчества в советской психологии // Проблемы научного творчества в современной психологии. – М., 1971. – 115 с.
5. Психология : учебник для гуманитарных вузов / Под ред В. Н. Дружинина. – СПб., 2002. – 591 с.

*Guseva E.*

#### **THE PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF CREATIVITY**

The article discovers developed approaches to the study of creative activity. It reveals that the psychologist's position as a researcher makes him focus on the subjective definition of creativity. Several main areas are marked in which the creative process is examined. The article shows that occasionally psychologists who are keen on the procedural characteristics of creativity even don't consider it necessary to mention the novelty of its products.

*psychology; creative work; psychological characteristics of creative work; objective novelty; subjective novelty; creativity*

## ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ВОДИТЕЛЕЙ 20–25 ЛЕТ

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования, посвященного анализу особенностей внимания и совладающего поведения водителей 20–25 лет. Результаты позволили выявить, что профессиональные водители имеют высокий и средний уровни развития внимания; по сравнению с любителями отсутствуют низкие показатели свойств развития внимания. У водителей-любителей развитие внимание находится на среднем и низком уровне, преобладает средний и низкий уровень переключения внимания. Водители-профессионалы признают проблемы, готовы к риску, прикладывают усилия по изменению стрессовой ситуации. Водители-любители отдаляются от стрессовой ситуации, уходят от проблемы и пытаются уменьшить ее значимость.

*внимание; свойства внимания водителей; совладающее поведение водителей*

Внимание является важнейшим фактором, обеспечивающим надежность водителя. При управлении автомобилем он должен своевременно заметить именно те изменения в дорожной обстановке, которые в данный момент создают наибольшую угрозу для безопасности движения. Быстрая оценка такой ситуации, а следовательно, и действия, предупреждающие ее неблагоприятное развитие, в значительной степени определяются вниманием водителя. Поэтому не случайно с невнимательностью водителя связывают большое количество ДТП (от 16 до 34 %). В ФРГ считают, что 84,4 % ДТП происходят из-за неправильных действий водителей, главной причиной которых является невнимательность. Данные учета ДТП Мосавтолегтранса показали, что в 63,4 % главной или сопутствующей причиной ДТП можно считать невнимательность водителей [5].

Значительные различия в показателях о ДТП, которые связывают с невнимательностью водителей, объясняются тем, что в большинстве случаев причиной ДТП является совокупность различных факторов. К недостаткам внимания в таких случаях нередко относят ошибки, причиной которых являются недисциплинированность, недостаточная профессиональная подготовка, плохая память и сообразительность и т. п. [5].

Снижение сосредоточенности на дорожной обстановке влечет за собой увеличение числа ДТП. Как показывает статистика, большое количество ДТП (до 60 %) происходит в темное время суток, несмотря на снижение в это время интенсивности движения до 10–15 % от дневной величины [5].

В отечественной психологии копинг-поведение изучается с конца 1990-х, тогда появились первые публикации по проблеме совладания в России (Л. А. Китаев-Смык, К. А. Абульханова, В. А. Бодров). В российской психологии в настоящее время все чаще используют понятие «совладающее поведение» (Л. И. Анцыферова). Иногда используется и западный вариант термина – «копинг» (coping), копинг-поведение (coping-behavior) [4].

Копинг-поведение (совладающее поведение) понимается как совокупность гибких, динамичных поведенческих и когнитивных усилий человека, цель которых – справиться с трудными, создающими напряжение, превосходящими имеющиеся ресурсы ситуациями.

Сегодня проблематика копинг-стратегий активно исследуется в самых разных сферах и на примере различных типов деятельности. Серьезное внимание уделяется изучению связи копинг-стратегий, которые применяет индивид, с его эмоциональным состоянием, успешностью в социальной сфере и т. д. При этом копинг-стратегии оцениваются с точки зрения их эффективности (неэффективности), а за критерий эффективности принимается понижение уязвимости к стрессам.

Стратегии, направленные на решение проблем в общем являются более эффективными, чем стратегии, назначение которых – совладание с отношением индивида к проблеме. Но как бы то ни было, исследования также свидетельствуют, что применение сразу нескольких способов совладания более эффективно, чем выбор только одного конкретного способа реагирования на ситуацию. Эффективность копинг-стратегий зависит как от самой реакции, так и от контекста, в котором эта реакция осуществляется. Копинг-стратегии, неэффективные в одних ситуациях, могут оказаться вполне эффективными в других; например, стратегии, неэффективные в ситуации, которая неподконтрольна субъекту, могут быть эффективны в ситуациях, которые субъект способен контролировать и изменять в желаемую сторону [4].

В каждом возрасте человек обладает определенными ресурсами, которые помогают справляться с трудностями, оптимально выстроить стратегию преодоления.

Результаты исследования С. С. Гончаровой, направленного на изучение оценки эффективности способов психологического преодоления негативных событий, свидетельствуют о следующих предпочитаемых молодыми людьми вариантов преодоления критической ситуации [2].

С. С. Гончарова сообщает, что в среднем каждый испытуемый в своем репертуаре называет от трех до девяти эффективных способов преодоления, что также свидетельствует об одновременном использовании нескольких стратегий преодоления критических ситуаций. Исследователь указывает на невозможность однозначной оценки преимуществ более широкого «репертуара» способов преодоления кризисной ситуации перед меньшим количеством способов преодоления, приводя результаты исследований, свидетельствующих, что при большем количестве способов преодоления совладание более эффективно. Тем не менее, результаты данного исследования демонстрируют, что молодые люди имеют верное представление о степени эффективности того или иного способа совладания и понимают возможность использования совокупности различных способов совладания [2].

Результаты исследования С. С. Гончаровой свидетельствуют, что в ситуациях с высокой интенсивностью переживания спектр «помогающих» способов преодоления сужается и наиболее частым становится использование пассивных способов преодоления, связанных с эмоциональным совладанием. В случаях, если ситуация возникает крайне редко, то наиболее интенсивно используются такие копинг-стратегии, как риск, уход от решения проблемы, отказ от активности, что является непродуктивной эмоциональной стратегией совладания [2].

Аналогичны и результаты исследований Е. В. Битюцкой, которые свидетельствуют, что для преодоления трудной жизненной ситуации, по содержанию связанной с учебной или профессиональной деятельностью, студенты предпочитают использовать стратегии, связанные с привлечением других людей [1].

В исследовании Е. С. Ермаковой, В. Ю. Татищевой установлено, что «период студенчества является периодом, новообразованием которого должно выступать предпочтение реального решения проблем перед другими стратегиями совладания, поскольку именно данная стратегия совладания обуславливает мобильность, и как следствие, конкурентоспособность будущего специалиста» [3, с. 524].

Целью нашего эмпирического исследования явился анализ особенностей внимания и совладающего поведения водителей разных категорий вождения в возрасте 20–25 лет.

Объект исследования: юноши и девушки в возрасте 20–25 лет, профессиональные водители и любители.

Предмет исследования: внимание и совладающее поведение водителей 20–25 лет.

Методический инструментарий исследования представлен следующими методиками: «Корректирующая проба (тест Б. Бурдона)» в модификации П. А. Рудника; модифицированный вариант одноцветных таблиц В. Шульте в адаптации Ф. Д. Горбова; «Копинг-тест» Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой.

Выборка представлена юношами и девушками в возрасте от 20 до 25 лет. Общее количество исследуемых – 40 человек, из них 15 профессиональных водителей и 25 любителей, проживающих в Санкт-Петербурге и Сочи.

Анализ результатов всей выборки по методике «Корректирующая проба (тест Б. Бурдона)» в модификации П. А. Рудника показал, что устойчивость и концентрация внимания водителей находится на высоком уровне, ярко выражена переключаемость внимания – она находится на среднем уровне (рис. 1).

Анализ показателей всей выборки водителей по методике «Красно-черные таблицы Шульте» представлен на рис. 2.

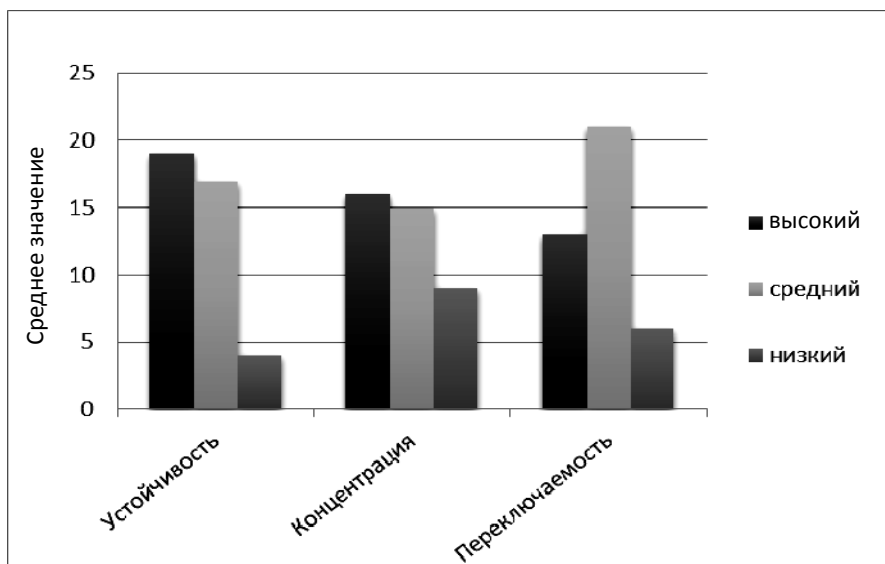


Рис. 1. Показатели свойств внимания по методике «Корректирующая проба (тест Б. Бурдона)» всей выборки водителей

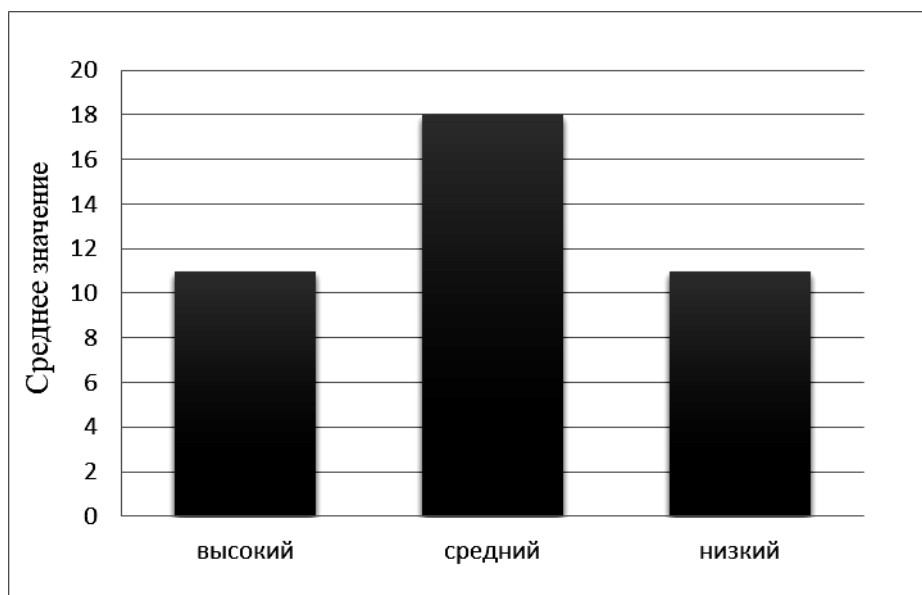


Рис. 2. Уровни скорости переключения внимания по методике «Красно-черные таблицы Шульте» всей выборки водителей

Анализ результатов всей выборки водителей по методике «Красно-черные таблицы Шульте» (см. рис. 2) показал, что у водителей разных категорий вождения высокий и низкий показатели находятся на одинаковом уровне. У водителей преобладает средний показатель скорости переключения внимания с одного объекта на другой.

Результаты опросника «Способы совладающего поведения» («Копинг-тест») Р. Лазаруса и С. Фолкман представлены на рис. 3.

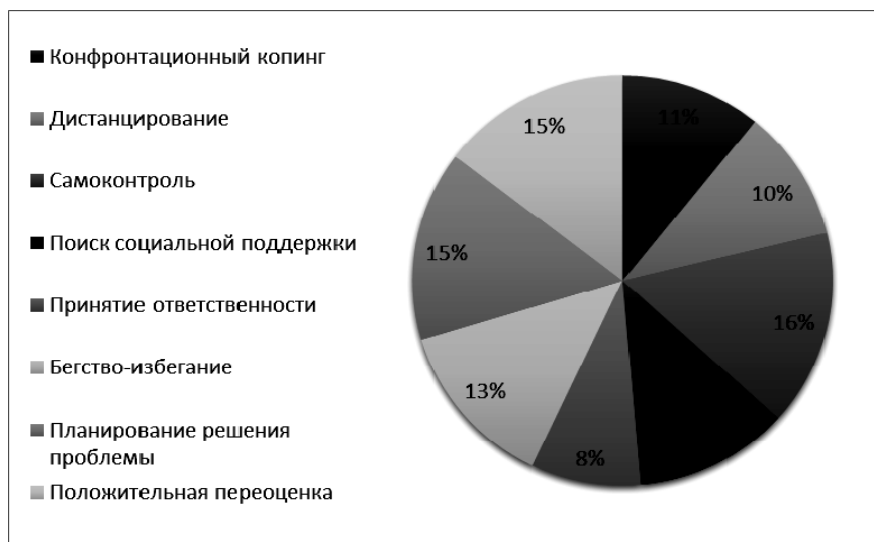


Рис. 3. Результаты опросника «Способы совладающего поведения» («Копинг-тест») Р. Лазаруса и С. Фолкман всей выборки водителей

Выявлено, что преобладающими являются такие стратегии, как самоконтроль (16 % опрошенных), планирование решения проблемы (15 % опрошенных) и положительная переоценка (15 % опрошенных), то есть большинство водителей выборки неконструктивно справляются с возникающими трудностями. 16 % склонны к анализу проблем, контролю эмоций и своих действий, а 15 % – к частично конструктивной стратегии положительного переосмысления ситуации, ее переоценке в пользу личностного роста.

Таким образом, в ходе исследований были выявлены общие особенности совладающего поведения у водителей разных категорий вождения, типичные для всей выборки. Стратегию принятия ответственности водители разных категорий практически не используют, наиболее популярными оказались: самоконтроль, планирование решения проблем и положительная переоценка.

Далее были проанализированы результаты по выборкам водителей разных категорий вождения: любителей и профессионалов.

Анализ полученных данных исследования по методике «Корректирующая проба (тест Б. Бурдона)» водителей разных категорий вождения показал следующие результаты (табл. 1).

Итак, 58 % испытуемых водителей-любителей имеют средний уровень устойчивости внимания, у профессионалов он составляет 87 %, что свидетельствует о высоком уровне устойчивости внимания. Концентрация внимания у профессиональных водителей высокая (у 73 %), среди любителей – у 44 % испытуемых. Переключаемость внимания у любителей составляет 60 %, что говорит о среднем значении. У профессиональных водителей переключаемость внимания высокая – 60 % всех опрошенных.

Таблица 1

**Показатели методики «Корректирующая проба (тест Б. Бурдона)»  
у водителей разных категорий вождения**

Уровень	Устойчивость внимания, %		Концентрация внимания, %		Переключаемость внимания, %	
	Любители	Профессионалы	Любители	Профессионалы	Любители	Профессионалы
Высокий	25	87	20	73	16	60
Средний	58	13	44	27	60	40
Низкий	17	0	36	0	24	0

Результаты исследования внимания у водителей разных категорий показали, что у профессиональных водителей отсутствуют низкие показатели всех свойств развития внимания. У водителей-любителей по всем уровням преобладает среднее значение показателей развития свойств внимания.

Анализ показателей внимания водителей разных категорий по методике «Корректирующая проба (тест Б. Бурдона)» показал следующие различия (табл. 2).

Таблица 2

**Показатели уровней значимости критерия Хи-квадрат ( $\chi^2$ ) Пирсона по методике «Корректирующая проба (тест Б. Бурдона)» водителей разных категорий вождения**

Категории водителей	Высокий		Средний		Низкий		Всего человек	Критические значения критерия $\chi^2$ -Пирсона  Уровень значимости 0,01 = 9,21 (для всей выборки)
	Абсолютная частота	Относительная частота, %	Абсолютная частота	Относительная частота, %	Абсолютная частота	Относительная частота, %		
<i>Устойчивость внимания</i>								
Любители	6	24	15	60	4	16	25	14,95
Профессионалы	13	87	2	13	0	0	15	
Всего	19	48	17	43	4	10	40	
<i>Концентрация внимания</i>								
Любители	5	20	11	44	9	36	25	12,82
Профессионалы	11	73	4	27	0	0	15	
Всего	16	40	15	38	9	23	40	
<i>Переключаемость внимания</i>								
Любители	4	16	15	60	6	24	25	9,90
Профессионалы	9	60	6	40	0	0	15	
Всего	13	33	21	53	6	15	40	

Различия по устойчивости внимания являются значимыми, что подтверждается критерием  $\chi^2$ -Пирсона 14,95 (уровень значимости 0,01), различия по концентрации внимания являются значимыми, что подтверждается критерием  $\chi^2$ -Пирсона 12,82 (уровень значимости 0,01), по переключаемости внимания различия являются значимыми, что подтверждается критерием  $\chi^2$ -Пирсона 9,90 (уровень значимости 0,01).

С помощью методики «Красно-черные таблицы Шульте» были выявлены следующие показатели, представленные в табл. 3.

Таблица 3

**Показатели методики «Красно-черные таблицы Шульте» у водителей разных категорий вождения**

Категория вождения	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %	Всего, %
Любители	8	50	44	100
Профессионалы	60	40	0	100

Анализ табл. 3 показывает, что средняя скорость переключения внимания среди любителей отмечается у 50 % испытуемых, у 44 % – низкая и у 8 % – высокая. У профессиональных водителей высокий показатель скорости переключения внимания (60 %), у 40 % испытуемых средний показатель. Низкая скорость переключения внимания у профессионалов отсутствует.

Анализ показателей скорости переключения внимания водителей разных категорий вождения по методике «Красно-черные таблицы Шульте» показал следующие различия.

Таблица 4

**Показатели уровней значимости критерия  $\chi^2$ -Пирсона по методике «Красно-черные таблицы Шульте» водителей разных категорий вождения**

Категории водителей	Высокий		Средний		Низкий		Всего человек	Критическое значение критерия $\chi^2$ -Пирсона Уровень значимости 0,01 = 9,21 (для всей выборки)
	Абсолютная частота	Относительная частота, %	Абсолютная частота	Относительная частота, %	Абсолютная частота	Относительная частота, %		
Любители	2	8	12	48	11	44	15,95	
Профессионалы	9	60	6	40	0	0		
Всего	11	28	18	45	11	28		

Описанные различия являются значимыми, что подтверждается критерием  $\chi^2$ -Пирсона 15,95 (уровень значимости 0,01).



Полученные после анализа данных различия наглядно представлены на рис. 4.

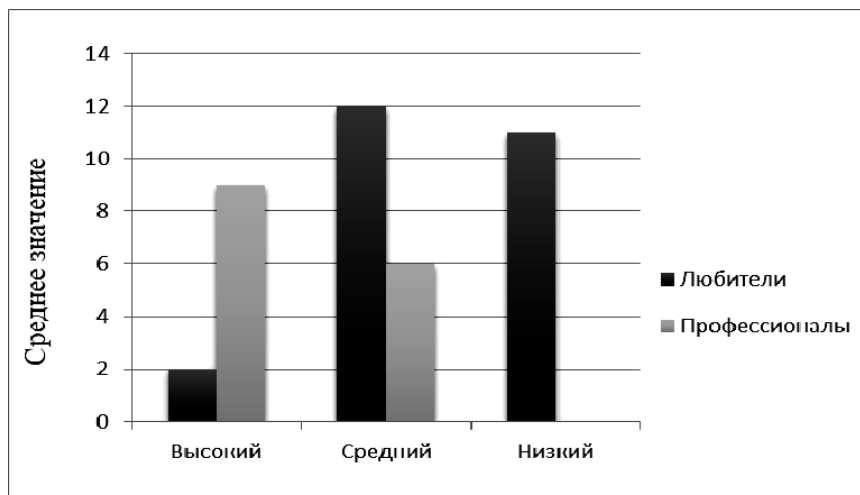


Рис. 4. Уровни скорости переключения внимания по методике «Красно-черные таблицы Шульце» водителей разных категорий

Анализ результатов водителей разных категорий показал, что у водителей-любителей преобладает средний и низкий уровень скорости переключения внимания. У профессионалов низкий уровень отсутствует, ярко выражен высокий уровень скорости переключения внимания.

Результаты методики «Способы совладающего поведения» («Копинг-тест») Р. Лазаруса и С. Фолкман водителей разных категорий выявили следующее (табл. 5).

Таблица 5

**Показатели методики «Способы совладающего поведения» («Копинг-тест») Р. Лазаруса и С. Фолкман у водителей разных категорий**

Категории водителей	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Все водители	9,23	8,83	13,13	10,13	7,18	11,25	12,73	12,45
Любители	8,72	8,4	12,96	10,4	6,96	11,16	12,8	12,64
Профессионалы	10,07	9,53	13,4	9,67	7,53	11,4	12,6	12,13

Анализ средних значений результатов показывает, что стратегия самоконтроля является преобладающей у профессиональных водителей – 13,4, у любителей 12,96; планирование решения проблемы у любителей – 12,8, у профессионалов 12,6; положительная переоценка у любителей – 12,64, у профессионалов 12,13; бегство-избегание у профессионалов – 11,4, у любителей составляет 11,16; конфронтационный копинг у профессионалов – 10,07, у любителей 8,72; поиск социальной поддержки у любителей – 10,4, у профессионалов 9,67; дистанцирование у профессионалов – 9,53, у любителей 8,4. Самый низкий средний показатель стратегии по принятию ответственности: у профессиональных водителей он составляет 7,53, у любителей 6,96.

Корреляционный анализ позволил выявить связи между показателями совладающего поведения у водителей-профессионалов и водителей-любителей.

Корреляционная матрица, составленная на основе баллов всех шкал выборки профессиональных водителей, продемонстрировала следующие связи между показателями совладающего поведения.

Принятие ответственности прямо связано с самоконтролем ( $r = 0,52$ , уровень значимости 0,05). Данную связь можно объяснить тем, что личность признает свое участие в создании сложностей и понимает свою роль в решении проблемы, тем самым при самоконтроле человек старается управлять своим состоянием и решает проблему без лишних переживаний.

Положительная переоценка прямо связана с конфронтационным копингом ( $r = 0,52$ , уровень значимости 0,05). Данная связь показывает, что положительная переоценка ситуации разрешается через смену отношения к ней, а конфронтация помогает разумно реагировать на ситуацию и снять психоэмоциональное напряжение.

Корреляционная матрица, составленная на основе баллов всех шкал выборки водителей-любителей, выявила следующие связи между показателями совладающего поведения.

Самоконтроль прямо связан с дистанцированием ( $r = 0,4$ , уровень значимости 0,05). Как и самоконтроль, дистанцирование помогает не перегореть психологически, облегчить эмоциональное состояние. Также человек обдумывает ситуацию, пытаясь прояснить ее и контролировать.

Бегство-избегание прямо связано с дистанцированием ( $r = 0,4$ , уровень значимости 0,05). Данную связь можно объяснить тем, что обе стратегии направлены на уход от решения проблемы, водители отвлекаются от нее, проблемы будто не существует или она не так значима, как казалось вначале. В момент стресса человек сохраняет свое состояние на должном уровне, но проблема остается нерешенной.

Бегство-избегание прямо связано с конфронтационным копингом ( $r = 0,4$ , уровень значимости 0,05). В этой связи человеку сложно планировать

свое поведение, предугадать исход ситуации. Он отказывается признавать существование проблемы, некорректно оценивает происходящее. Решения проблемы также нет, идет снятие психоэмоционального напряжения.

Для наглядного представления обнаруженных связей были построены корреляционные плеяды.

На рис. 3 изображена плеяда связей между показателями совладающего поведения у профессиональных водителей. Полученные результаты свидетельствуют о том, что водители-профессионалы признают собственную роль в проблеме, готовы к риску, а также прикладывают усилия по изменению ситуации, включая аналитический подход к решению проблемы.

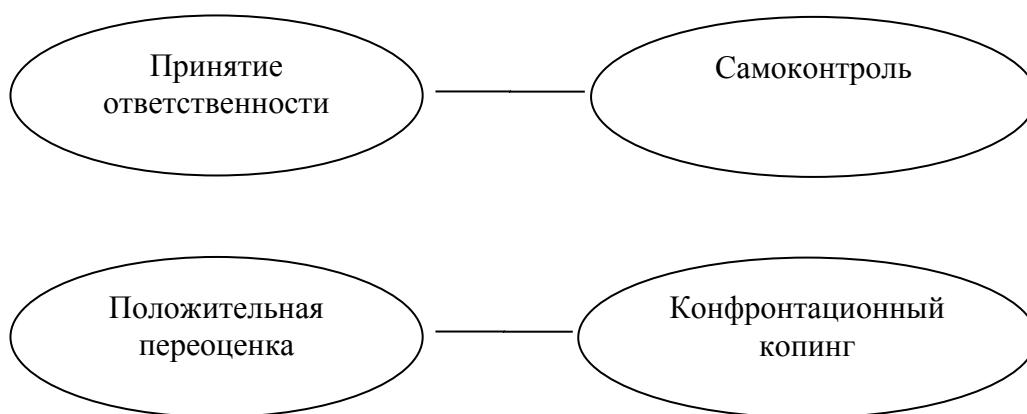


Рис. 3. Корреляционная плеяда связи показателей совладающего поведения профессиональных водителей:

————— – положительная связь, значимая при  $p < 0,05$ .

На рис. 4 изображена плеяда, которая демонстрирует связи между показателями совладающего поведения у водителей-любителей.

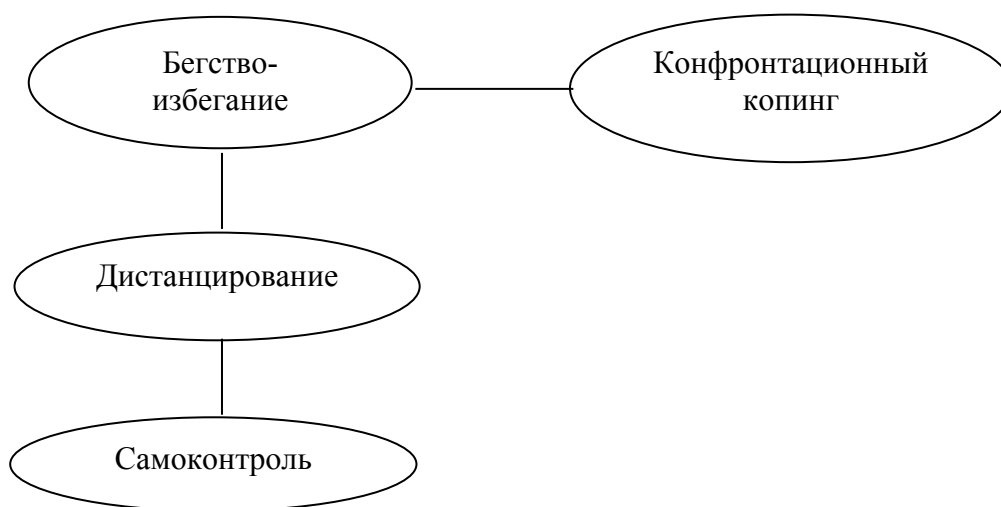


Рис. 4. Корреляционная плеяда связи показателей совладающего поведения водителей-любителей

В группу копинг-стратегий водителей-любителей попали: конфронтационный копинг, бегство-избегание, дистанцирование и самоконтроль. Полученные результаты показывают, что водители-любители отдаляются от ситуации, уходят от проблемы и пытаются уменьшить ее значимость.

## **Выводы**

1. На основе результатов эмпирического исследования были обнаружены следующие общие особенности водителей всей выборки:

- устойчивость и концентрация внимания водителей находится на высоком уровне, переключаемость внимания находится на среднем уровне; преобладает средний показатель скорости переключения внимания;
- большинство водителей всей выборки применяют в качестве главных стратегий совладания со стрессом самоконтроль и планирование решения проблемы, что означает регулирование своих чувств, действий, контролирование эмоций, анализирование проблемы и аналитический подход к ее решению; менее популярна такая стратегия совладающего поведения, как принятие ответственности, которая означает признание своей роли в ситуации с сопутствующей темой попыток ее решения.

2. Были обнаружены следующие различия:

- профессиональные водители имеют высокий и средний уровни развития внимания; по сравнению с любителями отсутствуют низкие показатели свойств развития внимания; скорость переключения внимания находится на высоком и среднем уровне; отсутствует низкий показатель скорости переключения внимания;
- у водителей-любителей развитие внимание находится на среднем и низком уровне; преобладает средний и низкий уровень скорости переключения внимания.

3. Результаты корреляционного анализа выявили, что водители-профессионалы признают проблемы, готовы к риску, прикладывают усилия по изменению стрессовой ситуации, включая аналитический подход к решению проблемы. Водители-любители отдаляются от стрессовой ситуации, уходят от проблемы и пытаются уменьшить ее значимость.

Рекомендации по результатам исследования:

- желательна диагностика внимания и совладающего поведения водителей всех категорий вождения 20–25 лет, что позволит осуществлять и планировать мероприятия, направленные на уменьшение количества стрессовых ситуаций: тренинги по развитию адаптивных качеств личности, внимания, саморегуляции, способам снятия утомления и напряжения, тревоги и страха, восстановления работоспособности;

- рекомендуется систематическая диагностика внимания и стратегий совладающего поведения водителей-любителей, мероприятия, направленные на расширение диапазона копинг-стратегий, развитие всех свойств внимания: тренинги личностного роста, направленные на развитие готовности принимать ответственность, эмоциональной гибкости и способности к адекватному поведению.

### **Библиографический список**

1. Битюцкая Е. В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 30 с.
2. Гончарова С. С. Оценка юношеством эффективности способов психологического преодоления негативных событий жизненного пути // Вторая научно-практическая Интернет-конференция «Психология и семья», Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка. – URL : <http://psy-family.narod.ru/konf2.html>.
3. Ермакова Е. С., Татищева В. Ю. Совладающее поведение и личностные характеристики студентов технического вуза : мат-лы V Международной научно-практической конференции. Совет молодых ученых и специалистов при главе Республики Северная Осетия-Алания. – Владикавказ, 2014. – С. 521–525.
4. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник Костромского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 184–188.
5. Романов А. Н. Автотранспортная психология. – М. : Транспорт, 1999. – 200 с.

**Ермакова Е. С., Царева В. А.**

## **СВЯЗЬ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ С ПЕРЕЖИВАНИЕМ И ПРЕОДОЛЕНИЕМ КРИЗИСА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования, посвященного анализу связи уровня субъективного контроля с переживанием и преодолением юношеского кризиса. Результаты позволили выявить, что интернальность в области межличностных отношений прямо связана с тенденцией возникновения духовного кризиса, что можно объяснить спецификой освоения взрослости. Девушки более склонны к переживанию духовного кризиса, чем юноши, при этом у девушек тенденция духовного кризиса более ориентирована на будущее, а у юношей – на настоящее.

*кризис юности; уровень субъективного контроля; совладающее поведение юношей и девушек*

Проблема совладания с кризисными ситуациями является одной из наиболее актуальных для современной науки. Для жизни современного человека характерна неустойчивость его общественного, имущественного и межличностного положения, что не может не сказаться на его психическом состоянии. В этой связи первоочередной задачей психологии является изучение внутриличностных ресурсов человека, которые он может мобилизовать для адаптации к быстро меняющимся условиям его жизнедеятельности. Выявление личностных особенностей, вносящих вклад в успешное

противостояние трудностям, встающим на пути к достижению жизненных целей, может помочь психологам в разработке психотерапевтических программ по повышению жизнестойкости людей.

В преодолении трудностей важная роль отводится внутренним ресурсам личности: локус контроля определяет степень принятия ответственности в борьбе с жизненными трудностями; высокий уровень рефлексивных способностей помогает человеку сфокусироваться на проблеме для лучшего выбора решения; социальная смелость, настойчивость, высокая нормативность поведения, высокая мотивация достижения помогают преодолевать ненужные страхи и сомнения [4].

На юношеский возраст возлагается роль рождения идентичности, стабилизация социального положения, поэтому необходимо рассмотреть уровень субъективного контроля как составляющей самосознания в разрезе юношеского возраста.

История изучения кризиса юности начинается с трудов зарубежных авторов – Б. Ливехуда, Г. Шихи, Э. Эриксона – и продолжается в исследованиях отечественных ученых: Г. С. Абрамовой, К. Н. Поливановой, В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, Е. Л. Солдатовой, О. В. Хухлаевой и др. [6; 7; 8].

По мнению К. Юнга, основным содержанием кризиса ранней взрослости является столкновение человека с требованиями реальной жизни, которые не всегда соответствуют его собственным представлениям. Часто это связано со слишком большими ожиданиями, с недооценкой внешних трудностей, с необоснованным оптимизмом или, наоборот, негативизмом. Начинается распад детской веры и чрезмерного оптимизма. Но нередко молодой человек довольно долго продолжает сохранять детскую позицию, ожидая, что все придет к нему само собой в соответствии с его желаниями [7].

Согласно Э. Эриксону, важнейшая задача, встающая перед человеком в юности, – установление своей идентичности в близких отношениях с другими людьми и трудовой деятельности. В период кризиса юности молодые люди нередко пребывают в состоянии неустойчивой, «спутанной» идентичности, потери ориентиров в самом себе. В связи с этим необходимым является структурирование своей личной, профессиональной и семейной идентичности. С формированием идентичности тесно связано развитие близости с друзьями и в конечном итоге – с верным супругом или супругой. Близость является решающим фактором в установлении приносящих удовлетворение любовных отношений. Эриксон считал, что развитие близости – важнейшее достижение ранней взрослости. Те, кто не способны сформировать близкие отношения в течение этого критического периода, могут испытывать немалые трудности в социальной адаптации и страдать от чувства одиночества, подавленности и подозрительности [9].

Переход к взрослой жизни, как и всякий переходный этап, содержит в себе внутренние противоречия, связанные с особенностями развития лич-

ности [2]. С одной стороны, молодой человек, начинающий самостоятельную жизнь в обществе, приобретает статус взрослого человека. Но с другой стороны, опыта «взрослой» жизни у него еще нет, молодому человеку еще только предстоит его приобрести. Различные «взрослые» роли усваиваются им не сразу и не одновременно. Молодые люди стараются всячески подчеркнуть свою самостоятельность в выборе и принятии решений, однако сам этот выбор нередко осуществляют импульсивно, под влиянием обстоятельств.

Как и всякий критический период в психическом развитии, кризис юности имеет свои негативные и позитивные стороны. Негативные моменты связаны с утратой налаженных форм жизни – взаимоотношений с другими, способов и форм учебной деятельности, привычных условий жизни – и вступлением в новый период жизни, для которого нет еще необходимых органов жизнедеятельности [2]. Позитивное начало кризиса юности связано с новыми возможностями становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования. Начало ступени индивидуализации (по периодизации В. И. Слободчикова) означает вступление человека в период не только возрастного (общего для всех), но и индивидуального становления.

Согласно Г. Шихи, основным итогом кризиса юности является закрепление в мире взрослых, нахождение своего места в нем. Молодой человек, с позиции данного автора, решает задачи, связанные с выбором профессии, построением взаимоотношений с другими людьми, при этом также осуществляет работу по освобождению от собственных иллюзий: о своем совершенстве, о единственной правильности своего жизненного пути, о том, что партнер может заменить родителей и дать чувство ответственности [9].

С точки зрения Е. Л. Солдатовой, объективная составляющая структуры социальной ситуации в период кризиса юности может быть представлена разными сочетаниями основных направлений развития: учебы, работы, семьи. Основные задачи, которые решаются в период кризиса юности, – выбор профессии и создание семьи, обретение самостоятельности и финансовой независимости и пр. Общество ожидает от молодого человека полноценного овладения ролью взрослого по завершению данного возрастного периода и закрепления в мире взрослых [8].

Динамика переживания нормативного кризиса юности связана, по мнению Е. Л. Солдатовой, опирающейся на позицию Эриксона, с изменением типа идентичности личности (предрешенной, диффузной, достигнутой эго-идентичностью) [8].

Ф. Е. Василюком переживание также рассматривается как особая деятельность по преодолению некоторого «разрыва» жизни, как некая восстановительная работа. Переживание направлено на поиск осмысленности жизни, благодаря чему человек постоянно обращается к своему ценностно-смысловому ядру с целью его изменения [1].

Длительность кризисных переживаний, возможность конструктивного или деструктивного выхода из кризиса определяется в значительной мере типом совладания с кризисом и отношением личности к неблагоприятной жизненной ситуации. К деструктивным жизненным стратегиям относят агрессивность, конфликтность, уход в болезнь, редукцию, неадаптированность, наркоманию, суицид.

Цикл исследований особенностей совладающего поведения юношей в возрасте от 17 до 22 лет был проведен Т. Л. Крюковой. С возрастом подростки и юноши (17–22-летние по сравнению с 14–16-летними) чаще используют стратегию решения проблемы, реже – духовность и обращение к друзьям. Также снижается частота использования непродуктивных стратегий: упования на чудо, несовладание, игнорирование и активный отдых. Девочки с возрастом (от 14–16 лет к 17–22 годам) чаще используют стратегии решения проблемы, обращения к духовности, а также стратегии профессиональной помощи. Среди негативных тенденций отмечен рост случаев использования девочками непродуктивных стратегий: несовладания и самообвинения. Также снижается по мере взросления выраженность у них стратегий стремления к принадлежности (аффилиации) и активного отдыха [5].

В исследовании Е. С. Ермаковой, В. Ю. Татищевой установлено, что «период студенчества является периодом, новообразованием которого должно выступать предпочтение реального решения проблем перед другими стратегиями совладания, поскольку именно данная стратегия совладания обуславливает мобильность, и, как следствие, конкурентоспособность будущего специалиста» [3, С. 524].

Эти идеи позволяют увидеть, что ценность критической ситуации состоит в том, что человек расширяет границы своего сознания и обращается к своему внутреннему миру, приводя его в соответствие с изменившимися условиями среды.

Целью нашего эмпирического исследования явилось выявление связи уровня субъективного контроля с переживанием и преодолением кризиса у юношей и девушек.

Объектом исследования были юноши и девушки – студенты от 18 до 20 лет, не работающие, проживающие с родителями, а предметом – особенности переживания кризиса юности, уровня субъективного контроля и совладающего поведения студентов.

Методический инструментарий исследования составили: методика определения уровня субъективного контроля – УСК (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткин), методика определения духовного кризиса (Л. В. Шуртова и А. В. Лящук); копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой). Выборка представлена студентами 1–2 курса трех направлений подготовки: инженерного, экономического и психологического. Об-



щее количество исследуемых – 50 человек, из них 25 девушек и 25 юношей, в возрасте от 18 до 20 лет.

Анализ результатов всей выборки показал, что по методике «Уровень субъективного контроля» в среднем и у юношей, и у девушек преобладает экстернальность в межличностных отношениях и в отношении здоровья и болезни. Средние показатели интернальности в области неудач ниже всех остальных шкал. Также в выборке отмечается преобладание экстернальности в межличностных отношениях, а интернальности в области неудач.

Большинство респондентов при выборе стратегии совладающего поведения в стрессовых ситуациях настроены на избегание. Стратегия избегания – это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем.

В среднем у выборки вероятность возникновения духовного кризиса связана с настоящим временем.

Рассмотрим выявленные различия между выборками в характеристиках уровня субъективного контроля, духовного кризиса и способах его преодоления у юношей и девушек.

Результаты методики «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажиной, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда представлены на рис. 1.

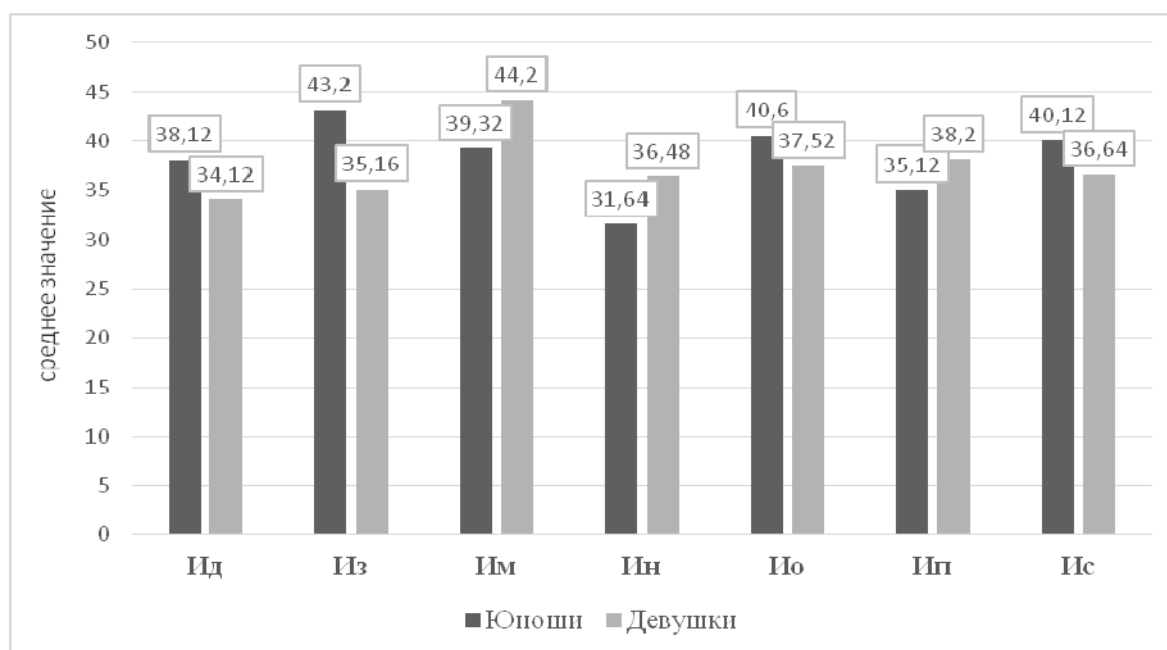


Рис. 1. Показатели уровня субъективного контроля у юношей и девушек:  
Ид – шкала интернальности в области достижений; Из – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни; Им – шкала интернальности в области межличностных отношений; Ин – шкала интернальности в области неудач; Ио – шкала общей интернальности; Ип – шкала интернальности в области производственных отношений; Ис – шкала интернальности в семейных отношениях

Как видно на рис. 1, у большинства девушек явно выражена шкала интернальности в области межличностных отношений (Им). Это свидетельствует о том, что девушки чаще чувствуют себя способными вызывать уважение и симпатию других людей, чем юноши.

И у юношей, и у девушек выражена шкала общей интернальности (Ио). Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и таким образом чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Обобщение различных экспериментальных данных позволяет говорить об интерналах как о более уверенных в себе, более спокойных и благожелательных в сравнении с экстерналами. Их отличает более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни.

У многих юношей наблюдается еще выраженность таких шкал, как Из – шкала интернальности в области здоровья и болезни; Ис – шкала интернальности в семейных отношениях. Высокий показатель Ис означает, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни. Высокие показатели по шкале Из свидетельствуют о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий. У девушек наблюдается низкий показатель Из. Человек с низкими показателями по этой шкале считает болезнь и здоровье результатом случая и надеется на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей.

Совсем не выражена ни у юношей, ни у девушек шкала интернальности в области неудач (Ин). Низкий показатель по этой шкале свидетельствует о том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатами невезения.

Таким образом, можно полагать, что степень интернальности молодого человека связана с его отношением к своему развитию и личностному росту.

Показатели вероятности возникновения духовного кризиса у юношей и девушек находятся на одном уровне. Это свидетельствует о том, что переживание кризиса в этом возрасте характерно как для юношей, так и для девушек.

Рассмотрим тенденции духовного кризиса по временным коэффициентам (табл. 1).

По результатам табл. 1 юноши склонны к переживанию духовного кризиса в настоящем. То есть на данный момент молодой человек по-новому смотрит на жизнь, у него появилась осознанная цель и смысл жизни; человек перестает быть «таким, как все». У девушек же наблюдаются высо-

кие показатели тенденции духовного кризиса с ориентацией на будущее, что говорит о неудовлетворенности жизнью, о стремлении человека выйти на новый уровень своего развития. Также и юношей, и девушек преследует возможность возникновения духовного кризиса в настоящем. У 17 человек из 50 наблюдается пиковая тенденция, что указывает на то, что человек в данный момент переживает эмоциональный шок (например, вследствие потери близкого человека) или же испытывает разочарование от жизни.

Таблица 1

**Тенденции духовного кризиса у юношей и девушек**

Пол	Прошлое	Настоящее	Будущее
Девушки	24 %	36 %	40 %
Юноши	36 %	40 %	24 %

Были выявлены различия доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий у юношей и девушек по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой), в которой выделяются копинг-стратегии, ориентированные на решение задачи, эмоции, избегание, а также субшкала социального отвлечения. Рассмотрим полученные нами результаты (табл. 2).

Таблица 2

**Доминирующие копинг-стрессовые поведенческие стратегии юношей и девушек**

Пол	Ориентация на задачи	Ориентация на эмоции	Ориентация на избегание
Девушки	20 %	36 %	44 %
Юноши	36 %	20 %	44 %

Анализ табл. 2 позволил выделить следующие особенности юношей и девушек.

44 % и девушек, и юношей в стрессовых ситуациях настроены на избегание. Стратегия избегания – это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей действительностью, уйти от решения проблем. Человек может использовать пассивные способы избегания, например, уход в болезнь или употребление алкоголя, наркотиков, может совсем «уйти от решения проблем», используя активный способ избегания – суицид. В данном возрасте человек избегает вечеринок и любых ситуаций общения, где может почувствовать себя неловко.

36 % девушек и 20 % юношей в стрессовых ситуациях ориентированы на эмоции. Стратегия поиска эмоциональной поддержки – это активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения

проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его социальной среде: семье, друзьям, значимым другим.

20 % девушек и 36 % юношей в стрессовых ситуациях направлены на решение задач. Это активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы.

Таким образом, стратегия избегания – одна из ведущих поведенческих стратегий в данном возрасте. Она направлена на преодоление или снижение дистресса.

Описанные выше результаты позволяют предположить, что от пола может зависеть как тенденция к возникновению духовного кризиса, так и способы его преодоления.

С помощью *t*-критерия Стьюдента были обнаружены значимые различия в показателях вероятности возникновения духовного кризиса и интернальности в области достижений между юношами и девушками. Это позволяет предположить, что эмоциональный эффект от достижений и возникновение духовного кризиса связан с полом.

Полученные данные представлены на рис. 2.

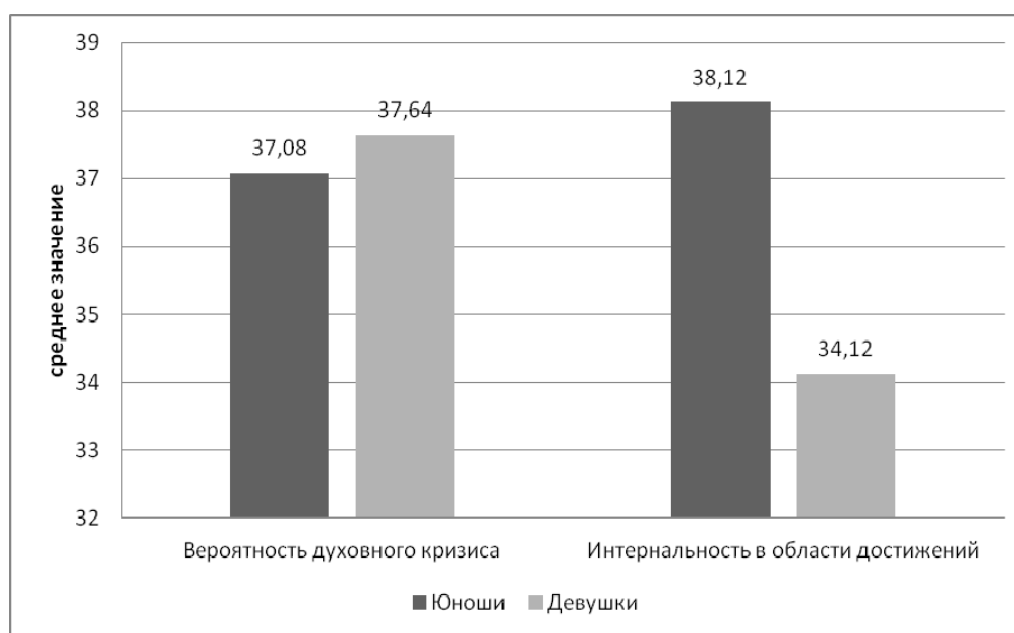


Рис. 2. Сравнение средних результатов юношей и девушек по вероятности возникновения духовного кризиса и шкале интернальности в области достижений

Присутствуют различия в вероятности духовного кризиса – он выше у девушек, чем у юношей; также присутствуют различия по шкале интернальности в области достижений – она выше у юношей. Этот факт может быть обусловлен тем, что юноши встречают на своем пути больше препятствий и более мотивированы на достижения.

Для выявления связи между показателями уровня субъективного контроля с переживанием и преодолением кризиса у юношей и девушек был проведен корреляционный анализ.

Корреляционная плеяда, составленная на основе баллов всех шкал общей выборки, показала следующие связи между уровнем субъективного контроля с переживанием и преодолением кризиса у юношей и девушек (рис. 3).

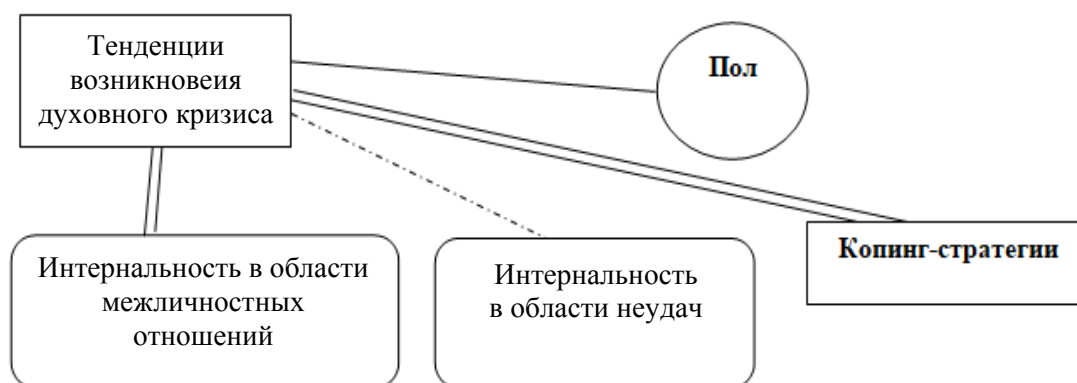


Рис. 3. Корреляционная плеяда связи показателей пола, тенденций возникновения духовного кризиса и УСК:  
 ————— – положительная связь, значимая при  $p < 0,05$   
 = = = = = – положительная связь, значимая при  $p < 0,01$   
 - - - - - – отрицательная связь, значимая при  $p < 0,01$

Анализ рис. 3 показывает следующее.

Пол прямо связан с тенденцией возникновения духовного кризиса ( $r = 0,294$  – уровень знач.  $0,05$ ). Таким образом, девушки более склонны к переживанию духовного кризиса, чем юноши. Стоит отметить, у девушек духовный кризис возникает преимущественно в будущем, а у юношей – в настоящем.

Тенденция возникновения духовного кризиса прямо связана с интернальностью межличностных отношений ( $r = 0,433$ , уровень знач.  $0,01$ ); обратно связана с интернальностью в области неудач ( $r = -0,374$ , уровень знач.  $0,01$ ). Духовный кризис случается при возникновении неудач, а друзья, близкие и семья – важные межличностные контакты, способные помочь преодолеть духовный кризис.

Копинг-стратегии прямо связаны с тенденцией духовного кризиса ( $r = 0,354$ , уровень знач.  $0,01$ ). Люди, у которых тенденция духовного кризиса направлена на настоящее, ориентированы на задачи, их решение и преодоление. В свою очередь, люди, направленные на будущее, ориентированы на эмоции и управление ими, а люди, направленные на прошлое, предпочитают явно выраженное избегание.

Далее были проанализированы связи, обнаруженные отдельно среди шкал интернальности, составляющих уровень субъективного контроля.

Интернальность в области неудач прямо связана с показателями интернальности семейных отношений ( $r = 0,394$  при уровне значимости  $0,01$ ), межличностных отношений ( $r = 0,363$  при уровне значимости  $0,01$ ).

Интернальность семейных отношений прямо связана с показателями интернальности в области здоровья ( $r = 0,349$  при уровне значимости  $0,05$ ), общей интернальности ( $r = 0,317$  при уровне значимости  $0,05$ ), интернальности межличностных отношений ( $r = 0,557$  при уровне значимости  $0,001$ ).

Интернальность производственных отношений прямо связана с показателем шкалы общей интернальности ( $r = 0,355$  при уровне значимости  $0,05$ ).

Интернальность в области здоровья прямо связана с показателями шкал интернальности достижений ( $r = 0,434$  при уровне значимости  $0,01$ ), общей интернальности ( $r = 0,350$  при уровне значимости  $0,05$ ), интернальности межличностных отношений ( $r = 0,383$  при уровне значимости  $0,01$ ).

Интернальность в области достижений прямо связана с показателями интернальности межличностных отношений ( $r = 0,365$  при уровне значимости  $0,01$ ).

Общая интернальность прямо связана с показателями интернальности межличностных отношений ( $r = 0,369$  при уровне значимости  $0,05$ ).

Результаты анализа данных выборки представлены в следующей корреляционной плеяде (рис. 4).

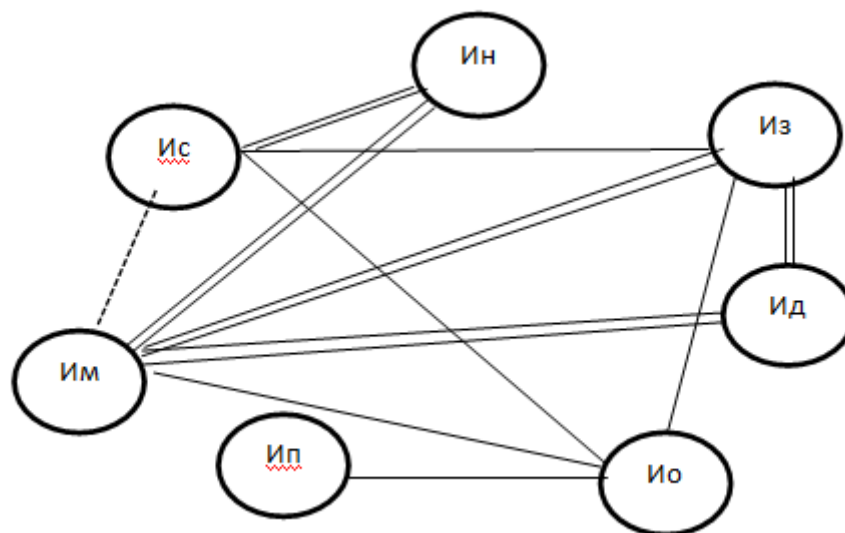


Рис. 4. Корреляционная плеяда связи показателей шкал интернальности:

- — положительная связь, значимая при  $p < 0,05$
- ===== — положительная связь, значимая при  $p < 0,01$
- ..... — отрицательная связь, значимая при  $p < 0,01$

Таким образом, мы видим, что общая интернальность человека связана с межличностными отношениями, семейными отношениями и областью здоровья.

## **Выводы**

Анализ результатов всей выборки показал, что по методике «Уровень субъективного контроля» в среднем и у юношей, и у девушек преобладает экстернальность в межличностных отношениях и в отношении здоровья и болезни.

Интернальность в области межличностных отношений прямо связана с тенденцией возникновения духовного кризиса, что можно объяснить спецификой освоения взрослости. Интернальность в целом свидетельствует о проявлении позиции взрослого в отношении собственной жизни: управляемости, контроля. Напряженность в межличностных отношениях активизирует у интерналов процессы поиска ресурсов для ее преодоления, что сопровождается экзистенциальными переживаниями, составляющими сущность духовного кризиса.

У девушек тенденция духовного кризиса более ориентирована на будущее, а у юношей – на настоящее. У юношей наблюдается усиление проявлений духовного кризиса в субъективном времени, что может говорить о стремлении человека выйти на новый уровень своего развития. В свою очередь девушки больше обеспокоены будущим.

Корреляционный анализ показал, что девушки более склонны к переживанию духовного кризиса, чем юноши. Копинг-стратегия «Ориентировка» прямо связана с тенденцией духовного кризиса. Молодые люди, у которых тенденция духовного кризиса направлена на настоящее, ориентированы на задачи, их решение и преодоление. Лица, направленные на будущее, ориентированы на эмоции и управление ими, а лица, направленные на прошлое, предпочитают явно выраженное избегание.

Таким образом, кризис юности – это начало становления подлинного авторства в определении и реализации своего собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни. Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, молодой человек становится ответственным за собственную субъектность, актуализируя личностные ресурсы для преодоления кризиса.

## **Библиографический список**

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
2. Воротыло Н. В. Особенности субъективного опыта переживания личностного кризиса старшими подростками: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 31 с.
3. Ермакова Е. С., Татищева В. Ю. Совладающее поведение и личностные характеристики студентов технического вуза : мат-лы V Международной научно-практической кон-

ференции. Совет молодых ученых и специалистов при главе Республики Северная Осетия–Алания. – Владикавказ, 2014. – С. 521–525.

4. Ермакова Е. С. Личностные особенности студентов вуза как основа формирования профессионально важных качеств специалистов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. Научный журнал. Серия «Психология». – 2016. – № 4 (Часть I). – С. 131–141.

5. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник Костромского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 184–188.

6. Маришук В. Л., Евдокимов В. И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб., 2001. – 541с.

7. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. – М. : Издат. центр, 2000. – 184 с.

8. Солдатова Е. Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 2007. – 43 с.

9. Чернобровкина С. В. Кризис юности у студентов как кризис взросления // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2014. – № 1. – С. 24–31.

*Ermakova E. S., Tsareva V. A.*

#### **THE LINK BETWEEN THE SUBJECTIVE CONTROL EXPERIENCE LEVEL AND BOYS' AND GIRLS' OVERCOMING IT**

The article deals with the results of empirical research devoted to the analysis of the relationship between the subjective control level and the experience and overcoming of the youth crisis. The results revealed that the internality in the field of interpersonal relations is directly related to the trend of the spiritual crisis, which can be explained by the specifics of the development of adulthood. Girls are more likely to experience a spiritual crisis than boys, while girls tend to experience a spiritual crisis more oriented to the future, and boys to the present.

*crisis of youth; level of subjective control; coping behavior of boys and girls*

*Зуева Я. Д., Казначеева Н. Б.*

#### **ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА МАТЕРИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ КАК БУДУЩЕЙ МАТЕРИ У СТУДЕНТОК С РАЗЛИЧНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К МАТЕРИНСТВУ**

На протяжении долгого периода времени роль женщины и ее положение в обществе почти всегда были связаны с таким понятием как материнство. Социальные и духовные функции материнства практически не были изменены с давних времен и до наших дней, хотя такие понятия как семья, отцовство, родительство многократно поддавались неким изменениям.

Изучение материнства на современном историческом этапе является одной из актуальных проблем, как психологии, так и других смежных отраслей научного знания (педагогике, социологии, медицины и др.), т. к. объясняется рядом причин, в том числе демографической ситуацией, которая сложилась в России на рубеже веков. По данным некоторых демогра-



фических исследований, снижение рождаемости и в то же время постоянное повышение уровня смертности в России приобрело характер закономерности.

Такие авторы, такие как В. И. Брутман, А. С. Батуев, Д. В. Винникот, С. А. Минюрова, И. Ю. Хамитова, исследовали проблему готовности к материнству и считали, что готовность и положительное отношение к материнству формируется на протяжении всей жизни человека. На процесс формирования влияют биологические и социальные факторы, так как психологическая готовность женщины к материнству и ее отношение к детям в целом имеет с одной стороны большую инстинктивную основу, а с другой выступает как личностное образование, в котором отражается весь предыдущий опыт ее взаимоотношений со своими родителями, сверстниками, мужем и другими людьми [1].

Выделяют несколько наиболее важных сфер развития материнства: свой опыт общения с матерью, особенности модели взаимодействия в родительской семье между родителями, возможность общения с младшими детьми в семье, умение находить общий язык. Нет определенного анализа стадий развития материнства. Это не представляет возможности упорядоченно выявить индивидуальные особенности каждой женщины ее материнской сферы, так же не дает выявить нарушения в материнской сфере и в последующем провести коррекцию. Так же одним из немало важных факторов является отказ матерей от ребенка. Изучение материнского поведения, отклоняющегося от нормы, в наше время и есть одна из актуальных и практически значимых проблем в психологии семьи. Сюда мы можем отнести не только проблемы отказа матери от собственного ребенка, безразличия к детям, и даже насилия по отношению к ним, но и в том числе проблемы нарушения материнско-детских отношений, которые в свою очередь являются причинами понижения эмоционального благополучия ребенка и отклонений в его психическом развитии в младенческом, раннем и дошкольном возрастах. В этом вопросе огромную роль играет представление о материнстве в целом, его структуре, содержании и онтогенетическом развитии и формировании.

В иерархической системе образной сферы материнский образ занимает особое место. Многие исследователи считают, что образ матери оказывает огромное влияние на человека. К ним относятся: Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Н. В. Вараева, Ю. Б. Евдокимова, М. И. Лисина, В. С. Мухина и др.

В ходе проведенных исследований О. Н. Безруковой было выявлено, что для женщин с отрицательным отношением к беременности будущий ребенок является источником отрицательных эмоций. Женщины с положительным отношением к беременности говорят о желании проявлять любовь к будущему ребенку. Материнские чувства у них развиваются сильнее и не

подвергаются сомнениям. Беременность для таких женщин является важной функцией материнства и характеризуется устойчивым положительным отношением к ребенку, новым смыслом жизни [5].

Наш социум сравнивает материнство с женственностью, определяя материнство как негласное правило, в соответствии с которым большинство девушек рано или поздно должны стать матерями. Женщин, у которых нет детей, с каждым годом становится все больше и больше. Причем если раньше ученых беспокоили только проблемы бездетности, вызванные биологическими причинами, например, невозможностью родить ребенка по медицинским показаниям (бесплодием), то в данный момент также вызывает опасения возрастающее число людей, которые добровольно выбирают бездетность, подкрепленную личными мотивами, а не медицинскими причинами. Таких приверженцев добровольного отказа от рождения и воспитания детей называют «добровольно бездетные», или чайлдфри (от англ. «child» – ребенок и «free» – свободный).

После того, как женщины стали работать и полноценно вышли на рынок труда, появилось множество изменений представления о распределении мужских и женских гендерных ролей, а широкое распространение средств контрацепции дает такую возможность, как контролировать репродуктивное поведение, а также выбирать более «подходящее» время для рождения детей. Большинство женщин понимает и воспринимает материнство как абсолютно нормальный, естественный и желаемый процесс, в то время как добровольный отказ от рождения ребенка уже интерпретируется как неудача, несостоятельность, упущенные возможности и воспринимается другими людьми как девиантное поведение. Социум не воспринимает и стигматизирует сторонников движения чайлдфри, считая их циничными, эгоистичными, неприспособленными к жизни, а так же безответственными и эгоцентричными.

Таким образом, целью данного исследования было изучение структуры и содержания образа – Я, образа матери, себя как будущей матери у студенток с различным отношением к материнству. В качестве объекта исследования были выбраны студентки 1–4 курса психологического направления подготовки в количестве 58 человек в возрасте от 19 до 23 лет. Для проведения исследования были отобраны следующие методики: «Структура образа человека (иерархическая)» В. Л. Ситникова [6], методика «Цветовые метафоры» И. Л. Соломина [7] и авторская анкета, позволяющая выявить отношение респондентов к материнству.

Обработка полученных данных с помощью математико-статистических методов, их последующий анализ и обобщение позволили нам сделать следующие выводы. Выявленные различия между компонентами структур образов представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Различия показателей в образах Я и Я – как будущая мать в сознании тех испытуемых, кто планирует и не планирует иметь детей по критерию Стьюдента**

п	Испытуемые, планирующие иметь детей				Испытуемые, не планирующие иметь детей						
	Среднее	Станд. отклон.	Мин.	Макс.	Среднее	Станд. отклон.	Мин	Макс	t-критерий Стьюдента	Ур. знач. 0,05	Ур. знач. 0,01
Конвенц.	1,737	2,274	0	8	0,385	0,650	0	2	2,102	0,05	
Модальность											
–	3,474	2,402	0	9	5,462	3,455	1	13	2,293	0,05	
Я – будущая мать	среднее	Станд. Отклон.	мин	макс	среднее	Станд. отклон	мин	макс	t-критерий Стьюдента	Ур. знач 0,05	Ур. знач 0,01
Модальность											
+	16,289	1,972	10	20	13,385	5,470	1	19	2,822	0,05	0,01
–	0,579	0,948	0	3	3,385	5,738	0	19	-2,953	0,05	0,01

Социальные характеристики девушки поставили на первое место в описании всех образов. И в описании себя, и в образе матери, а также в образе себя как будущей матери наиболее часто встречаемыми являются такие характеристики как «добрая» и «заботливая». Именно понятие заботы, наверное, наиболее точно определяет образ матери и ее основную функцию в воспитании детей.

Большинство тех респондентов, которые хотят иметь детей, собираются совмещать материнство с профессиональной деятельностью, в отличие от тех, кто не планирует иметь детей.

У тех девушек, кто собирается иметь детей, больше всего присутствует конвенциональных характеристик, это такие определения как дочь, жена, девушка, студентка и т. п. Возможно, это связано с значимостью реализации себя в еще одной важной социальной роли. Так же, учитывая то, что большое количество конвенциональных характеристик в данной методике интерпретируется как закрытость, может быть, здесь присутствует и момент социальной желательности.

В образе Я – как будущая мать в сознании испытуемых, не планирующих иметь детей, присутствует большое количество негативных характеристик. Это свидетельствует о критичном восприятии себя, что в том числе

может вызывать у респонденток сомнения в собственной возможности быть хорошей матерью и как решение – отказ от этой социальной роли.

Данные, полученные по результатам методики «Цветовые метафоры» представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Понятия испытуемых с различным отношением к материнству**

Понятие	Понятия, ассоциирующиеся с данным, у респондентов	
	планирующих иметь детей	не планирующих иметь детей
Рождение детей	мой ребенок, радость, дети, моя мать, мое будущее, семья	дети, страх, материнство, воспитание ребенка
Каким (какой) я хочу быть	любовь, мой муж, мой ребенок, мое будущее, дети, моя мать	мой отец, перемены, мое будущее
Материнство	любовь, моя мать, семья, мой муж, радость, мое будущее	мой муж, дети, беременность, рождение детей, воспитание ребенка, мои обязанности
Моя мать	мой муж, мой ребенок, любовь, мое будущее, материнство, рождение детей, дети, беременность, каким (какой) я хочу быть	семья, мое настоящее, успех, любовь
Беременность	дети, любовь, мой ребенок, воспитание ребенка, мой муж, моя мать	мой ребенок, дети, материнство, страх, воспитание ребенка
Мое настоящее	материальное благополучие	моя мать
Какая я на самом деле		Свобода
Мое увлечение	мой ребенок	Успех
Мой ребенок	дети, мой муж, моя мать, радость, каким (какой) я хочу быть, рождение детей, мое будущее, беременность, мое увлечение, любовь, семья	беременность, дети, мое прошлое, воспитание ребенка
Воспитание ребенка	дети, мои обязанности, беременность	дети, труд, мои обязанности, беременность, мое прошлое, мой ребенок, материнство, рождение детей
Мое будущее	мой муж, моя мать, каким (какой) я хочу быть, мой ребенок, рождение детей, дети, радость, материнство	общение, мое прошлое, перемены, мой друг, радость, каким (какой) я хочу быть, дети

Девушек, которые не планируют иметь детей, на данный момент более значимы отношения с их матерями. Их настоящее связывается для них с понятием «моя мать», а такие понятия как «рождение детей» и «беременность» взаимосвязаны с понятием «страх». Возможно эти страхи связаны с опасениями ограничения привычного образа жизни, личной свободы и потери привлекательности. Те девушки, которые планируют иметь детей, хотят быть похожими на своих матерей. Мать для них является примером и образцом для подражания в создании образа себя как будущей матери.

Свобода для девушек, которые не готовы еще иметь детей представляет собой отсутствие ответственности за жизнь другого человека, то есть своего будущего ребенка, каких-либо обязательств перед ним.

Существуют различия по модальности образов Я и Я – как будущая мать в сознании студенток с различным отношением к материнству. У тех девушек, кто планирует иметь детей, в описании образа Я присутствует намного больше положительных характеристик, чем у тех, кто не планирует иметь детей.

Результаты исследования могут быть использованы в проведении тематических занятий, в объяснении взаимосвязей образов, их мотивирующей и смыслообразующей роли, в формировании более осознанного представления о материнстве и себя в роли будущей матери, а также профилактики идеи отказа от желания иметь детей, как принадлежности к одной из модных сейчас тенденций.

### **Библиографический список**

1. Брутман В. И. Формирование привязанности к ребенку в период беременности: учебное пособие. – М. : Изд-во УРАО, 2005. – С. 38–47.
2. Васягина Н. Н. Мать как субъект социокультурного пространства : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2010. – 339 с.
3. Газизова Ю. С. Репрезентация образа матери : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2015. – 27 с.
4. Исупова О. Г. Социологические теории материнства. – М. : Изд-во МГППУ. 2010. – 146 с.
5. Корсако В. С. Психологическая готовность к материнству. – М., 2002.
6. Соломин И. Л. Практикум по психодиагностике. Психосемантические методы : учеб.-метод. пособие. – СПб. : ПГУПС, 2013. – 96 с.
7. Ситников В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. – СПб., 2001. – 288 с.

## НАУЧНОЕ ЗАВЕЩАНИЕ АНАТОЛИЯ СОЛОМОНОВИЧА КАРМИНА

Предметом анализа данной статьи является последний, изданный посмертно в 2011 году труд А. С. Кармина «Интуиция. Философские традиции и научное исследование». Главная идея книги имеет фундаментальное значение. Кармин утверждает, что философия, будучи первой интеллектуальной областью, анализировавшей феномен интуиции, должна передать дальнейшее ее изучение науке, а конкретно – психологии. Монография имеет глубокий теоретический и энциклопедический характер, отражает богатый и универсальный взгляд мыслителя на целовекознание и соотносит общекультурные установки с философскими и научными.

*интуиция; философия, методология, когнитивная психология, творческая деятельность, здравый смысл*

Анатолий Соломонович Кармин оставил богатое научное наследие, которое привлекает большое внимание ученых, работающих в разных областях гуманитарного знания. Он автор фундаментальных трудов по философии, культурологии, психологии, конфликтологии и методологии науки. Его идеи и жизненный путь, его уникальная личность служат предметом специальных исследований и наиболее полно представлены в двух сборниках материалов научных конференций, именуемых «Карминские чтения», проходящих в стенах Петербургского государственного университета путей сообщения, где ученый работал последние 27 лет. Поэтому нет необходимости создавать во всей полноте описание этапов творческой деятельности Кармина: уважаемый читатель может познакомиться с ними, обратившись к указанным источникам. Предметом анализа данной статьи будет последний, изданный в 2011 году (посмертно) труд «Интуиция. Философские традиции и научное исследование» [8].

Анатолий Соломонович Кармин родился 23 июля 1931 года в Киеве. Окончил философский факультет Ленинградского государственного университета в 1953 году и физико-математический факультет Ульяновского педагогического института в 1966-м. Преподавал философию и психологию в Ульяновском педагогическом институте. В 1975 году возглавил кафедру философии в Ленинградском институте водного транспорта. В 1983-м перешел работать на кафедру философии, а затем (в 1992) на кафедру прикладной психологии и социологии ПГУПС, где и трудился до последних дней своей жизни. Ученый скончался 28 марта 2010 года на 79-м году жизни.

Студенческие годы прошли для Кармина в самых неблагоприятных исторических условиях: конец 1940-х и начало 1950-х годов были временем прямого подавления культуры, погромов в биологии и гуманитарных науках, борьбы с «космополитами», которая носила явный отпечаток антисемитизма и ставила лично Анатолия Соломоновича в уязвимую позицию. Но у него была способность противостоять ударам судьбы и идти избранным путем. Будучи уже профессиональным философом, Кармин получил

высшее математическое образование, что резко расширило его общенаучную компетенцию.

Могу с уверенностью сказать, что Кармин сохранил способность учиться всю жизнь. В шестьдесят лет он перешел с кафедры философии, где был ведущим профессором, на кафедру психологии и стал посещать лекции своих коллег, читавших курс культурологии, затем вести занятия по ней, после чего написал и издал самый авторитетный учебник по этой дисциплине. При этом в 1992 году, когда официальное обществоведение находилось в состоянии паралича, Кармин вместе со своим учеником Г. Г. Бернацким издал неангажированный и научно достоверный вузовский учебник по философии. В середине 1990-х годов К. стал слушателем двухлетних курсов по конфликтологии, организованных по международной программе университета Линкольна, и получил в числе первых выпускников диплом с правом проведения медиации. Затем в 1999 году стал редактором и соавтором первого в России вузовского учебника по конфликтологии. И все три учебника выдержали не одно переиздание! Активность и конструктивность личности Кармина выступает здесь особенно выпукло. Но стоит обратить внимание на то, что он получил обширное гуманитарное миропонимание, которое и послужило базой для создания грандиозного научного труда, тематически связанного с междисциплинарной проблемой интуиции, а по сути дающего новое представление о границах между философией и другими науками о человеке, особое внимание уделив психологии. Вопросами интуиции Кармин стал заниматься еще в 1970-е годы. Но дальнейшая разработка им проблем методологии научного знания, социокультурных механизмов познания и процессов творческой деятельности позволила ему выйти за границы традиционного философского подхода и выработать более широкий взгляд на научное человекознание. Особенно плодотворным было сотрудничество Анатолия Соломоновича с выдающимся психологом Виктором Михайловичем Аллахвердовым – автором оригинальной и глубокой психологической теории, названной им «психологией» [См. 1].

Ориентация на постулаты и аргументы психологии с очевидностью и открытостью проявляется в карминской монографии об интуиции. Главная идея книги имеет фундаментальное значение. Кармин утверждает, что философия, будучи первой интеллектуальной областью, анализировавшей феномен интуиции, должна передать дальнейшее ее изучение науке, а конкретно – психологии. И в этом нет ничего странного, потому что философия была матерью многих областей знания, впоследствии ставших фундаментом различных наук. Такова ее историческая судьба. «Философия постоянно выдвигала и выдвигает проблемы, которые сначала исследуются ею, а затем переходят в ведение науки (так было с проблемами пространства и времени, психики, государства и т. п.). Философская постановка

этих проблем служит базисом, на котором далее развивается их научное исследование. Такова же судьба и проблемы интуиции... Понятия чувственной и интеллектуальной интуиции при осмыслении их с позиций современной научной методологии становятся исходными предпосылками для ее психологического исследования» [9, с. 852]. «Интуиция из предмета чисто теоретических изысканий, каким она была в философии, превратилась в предмет эмпирического исследования» [9, с. 853].

Подобное утверждение накладывает особенно большую ответственность на его автора. Фактически он обязан обозреть философские теории интуиции и обосновать: а) недостаточность философского понятийного аппарата и б) теоретические и практические возможности психологии как восприемницы философии. Такую задачу может решить только новатор, который является серьезным, квалифицированным специалистом в обеих названных областях знания. И созданный труд должен иметь глубокий теоретический и энциклопедический характер, отражать богатый и универсальный взгляд мыслителя на человекознание и соотносить общекультурные установки с философскими и научными. Кармин блестяще справился с поставленной задачей, его исследование признается как «фундаментальный вклад в теорию познания» [10, с. 41].

Логическая строгость, математическая дисциплина и педагогическая аккуратность, которые выработались у Анатолия Соломоновича за десятилетия научной работы, определили стиль его основных трудов. По его книге «Интуиция» можно изучать такую область философии, как гносеология. Всеобъемлющий и конкретно-исторический анализ интуиции в контексте познавательных систем большинства крупных философов (и не только европейских) позволяет рассматривать текст Кармина и как теоретическое исследование, и как энциклопедический источник. И ученый показывает, что крупнейшие философские системы сталкиваются с трудностями в понимании интуиции. За ней закрепляется очевидное, нерасчлененное и непосредственно истинное знание.

Традиционная философия интересовалась прежде всего осознанными процессами: философы-рационалисты уделяли ей мало внимания или истолковывали ее в контексте врожденных идей (в духе Декарта), – а это отесняло интуицию скорее в мир иррационализма и мистицизма. Однако даже эмпирические наблюдения над интуицией показывают, что она не так уж «монолитна», нечленима на отдельные процессы и далеко не всегда истинна. Кармин – убежденный рационалист, указывает на слабость общепринятой философской позиции. «Традиционное, до сих пор приводимое в словарях и философских энциклопедиях определение интуиции, утверждающее непосредственность интуитивного знания, не может быть положено в основу ее научного понимания. Последнее требует снятия абстракции непосредственности и рассмотрения интуиции как когнитивного про-



цесса, посредством которого создается интуитивное знание» [8, с. 14]. Поэтому Кармин обоснованно критикует представление об интуиции как о «высшем» знании, содержащем не разложимую на элементы, не постижимую по источнику, но зато наиболее достоверную истину. «Если интуиция не может быть признана абсолютно надежным источником объективной истины, то предпринимавшиеся многими философами попытки представить ее в этом качестве обречены на неудачу... Стремление возложить на интуицию миссию быть безошибочным генератором достоверного и не подлежащего сомнению знания о мире опирается только на убеждение, что непосредственность и очевидность «не могут обманывать», и потому эти субъективные характеристики интуитивного знания служат достаточным критерием его объективной истинности. Логически обосновать это убеждение невозможно. Оно само есть не что иное как «интуитивно усмотренная истина»» [8, с. 12].

Кроме того, у рационалистов интуиция обычно представлялась как репродуктивный познавательный акт: «Философы, создававшие концепции чувственной и интеллектуальной интуиции, мало интересовались вопросами о роли ее форм в открытии нового. Они стремились главным образом возложить на интуицию миссию быть источником самоочевидных (и потому не оригинальных) истин... А волновавшее ученых и художников представление об интуитивных озарениях, в которых рождаются новые идеи, было отдано на откуп сторонникам иррационализма и мистицизма» [9, с. 583]. Именно поэтому Кармин считает необходимым обратиться к психологии, которая исследует проблемы бессознательного (т. е. прямо не явленного сознанию субъекта), но при этом не склонна считать неосознанное монолитным, нелогичным, простым по структуре и не расчленимым на процессы.

Психологика как раз и строится на постулате познавательности и структурности базовых процессов психики, которые обеспечивают «всплывание» в сознании подготовленной для него информации и доступной для дальнейшей обработки на уровне осознанности, причем имеется логичное объяснение механизма креативного поиска (на основе позитивного и негативного выбора, разрыва контекста, интерференции и т. п.) Ориентируясь на парадигму когнитивизма, психологика при этом исходит из того, что психика не может быть описана на языке физиологии, на который ориентируется механический материализм, позитивизм и соприродный им бихевиоризм. Здесь открывается возможность философскую позицию Кармина проинтерпретировать в понятиях психологии. «Ничего иррационального в интуиции нет... Интуиция – феномен не столько гносеологический, сколько психологический. Собственно говоря, интуиция – это собирательное понятие... объединяются совершенно разнородные способы и формы обработки информации (диспозиции, эвристики, операционные схемы и пр.)» [9, с. 854–855].

Большая часть монографии Кармина представляет собой важное исследование интуиции в системе психологического знания (по объему оно занимает две трети текста). Ориентация на когнитивизм декларируется даже названием центральных глав: «Проблема интуиции в когнитивно-психологическом контексте» (V гл.) и «Когнитивные механизмы интуиции» (VI гл.). Исследование проводится широким фронтом, методично и всеохватывающе. Достаточно сказать, что на стр. 301–303 приведена таблица, где сведены определения интуиции, данные 40 психологами. Разумеется, в теоретических обзорах большое внимание уделено классикам психологии, которые занимались проблемами бессознательного. (Интерес к данной области возник у Кармина давно, и осмыслял он психолого-гносеологические проблемы десятилетиями. По рассказам Анатолия Соломоновича, на него большое впечатление произвела международная тбилисская конференция 1978 года, на которой чуть ли не впервые в нашей стране во весь голос заговорили о сущности бессознательного, причем шла открытая полемика между отечественными и иностранными специалистами – и это в брежневские времена! Кармин услышал программные речи современных психоаналитиков и особенно запомнил выступление Романа Якобсона. Изданный четырехтомник «Бессознательное: природа, функции, методы исследования», основанный на материалах конференции, занимал в библиотеке Кармина почетное место [3]).

Психологическая часть монографии Кармина включает анализ важнейших достижений в исследовании когнитивных процессов. Их динамика объясняется автором на основе взаимодействия двух исходно независимых механизмов: понятийно-логических и образных способов кодирования информации, нейрофизиологическим коррелятом которых выступают лево- и правополушарные системы (феномен билатеральности мозга). Причем учитываются и достижения в области семиотических изысканий (культурная модель Ю. М. Лотмана). Объединить результаты разных наук позволяет Кармину теория синергетики, в которой развитие системы прерывается состоянием неопределенности и хаотичности, выход из которого не предопределен, а последующее упорядочивание на новом уровне наступает после скачка. «Переходы от образов к понятиями обратно имеют скачкообразный характер и совершаются на подсознательном уровне» [9, с. 651]. (С философской разработкой синергетических проблем Анатолий Соломонович первоначально познакомился в беседах со своим ближайшим другом Владимиром Павловичем Бранским – замечательным и глубоким ученым, вместе с которым ранее Кармин разрабатывал субстанциональную теорию материи [4]).

Нет необходимости передавать все богатство содержания психологической части монографии Кармина, но стоит сказать о том, что ее методологическая, теоретическая и энциклопедическая ценность несомненны.

Общая концепция автора отличается последовательностью и стройностью. Образно-логическая дихотомия предложена не для механического противопоставления. Логика состоятельна в той степени, в какой она имплицитно опирается на установки широко понимаемого опыта (от индивидуально-го до культурно-эпохального), а такой опыт невозможно получить без выработки образов. Вершиной человеческой достоверной мысли Кармин, конечно же, считает науку. Но и в ней невозможно вычлениить «чистую», идеально формализованную мысль, не зависимую от неосознанного взаимодействия субъекта с реальностью. «В любом случае мышление без некоего интуитивного понимания логики невозможно. Таким образом, логическая праинтуиция – интуиция как понимание логического следования – составляет необходимое (и притом неосознаваемое) условие нашего мышления» [9, с. 533].

Однако наука сумела выработать критерии достоверности и валидности своих утверждений, основанные на методологической саморефлексии. Этого не скажешь о здравом смысле, интуитивные предпосылки которого очевидны. При необходимости немедленно реагировать на повороты быстroteкущей жизни, в условиях нехватки времени здравый смысл, естественно, опирается на интуицию. «Но если в житейских делах интуиция здравого смысла в целом достаточно эффективна, то в научном познании она то и дело попадает впросак» [9, с. 540]. В приведенных словах не следует видеть стремление ученого оградить независимость и суверенность науки от невежественного вмешательства. Речь идет о более серьезной и более универсальной проблеме: достаточно ли здравого смысла отдельной личности для решения важных для нее же масштабных вопросов (социальных, национальных, экономических, политических)?

В. П. Бранский в связи с распадом Советского Союза говорил мне о том, что отечественная философия, к сожалению, не предвидела такого поворота событий и не предусмотрела стратегии философского осмысления возможных путей выхода из тяжелого общественного кризиса, но их поиск все-таки шел. И, на мой взгляд, Кармин давно начал плодотворную разработку гносеологических и психологических проблем, помогающую осуществить убедительную интерпретацию явлений наших дней. Причем некоторые его высказывания поражают пронизательностью и точностью. Он рассмотрел здравый смысл как реализацию практической интуиции, показав пределы ее успешного применения. «Когнитивные схемы практической интуиции отличаются следующими особенностями: ...они усваиваются не столько в собственной деятельности субъекта, сколько в общении с другими людьми... Почерпнутые из телерекламы суждения незаметно для человека становятся его интуитивными убеждениями... Интуитивное мышление на уровне здравого смысла сводится к весьма простым операциям, выполнение которых не требует ни специальных знаний, ни особого обуче-

ния, ни точности. Это элементарные, примитивные эвристики... Здравый смысл обычно берется судить о вещах, не имея достаточного понимания. Он не видит проблем там, где они на самом деле существуют. Постановка вопроса означает «понимание факта непонятности» [9, с. 538–539]. Если внимательно приглядеться, то данный отрывок вполне уместен при объяснении когнитивной составляющей суда над Сократом. Здравомыслящий афинский демос должен был испытывать предельное раздражение от того, что мыслитель, признанный дельфийской пифией мудрейшим, отличал себя от других не эрудицией и многоумием (это еще можно стерпеть), а осознанием своего неведения сущности тех важных вещей, о которых простодушное и заблуждающееся большинство судит с самодовольной уверенностью. Именно Сократ ввел в культуру мысли рефлексивное сомнение и сделал ее сложнее, но мощнее. «Почерпнутые из телерекламы суждения» вполне можно заменить «Облаками» Аристофана, где создан упрощенно-сатирическим образ философствующего героя, даже названного прямо Сократом, но именно из-за примитивизации оклеветан. Оклеветан потому, что борец за добывание истины оказался неотличимым от манипулятора-софиста: мол, все они, философы, одним миром мазаны!

Неужели за две с половиной тысячи лет ничего в мире не изменилось и при решении важнейших глобальных вопросов правит бал здравый смысл? Обратимся к словам Кармина, написанным 10 лет назад, и отнесем их к нынешней ситуации межгосударственных конфликтов: например, британский парламент обвиняет Россию в агрессии на основе «весьма вероятных» выводов. С методологической точки зрения, это нелепость, которая избавляет разум от обсуждения реальности инкриминируемых действий просто на основе презумпции невиновности. Когнитивный же анализ показывает, что правительственный текст, созданный чиновниками и политиками с высшим университетским образованием, рассчитан на восприятие обладателями только здравого смысла. Его логико-когнитивное описание вполне можно взять из монографии Кармина: «Здравый смысл конкретен... У него начисто отсутствует критическое отношение к себе... Он уверен, что его суждения понятны для всех, и это действительно так, потому что для их понимания... не нужны ни высокая эрудиция, ни аналитические способности. Доступность... – обязательное условие, которому они должны соответствовать... Практическая интуиция оперирует лишь легко доступным, “лежащим на поверхности”, наглядным, запомнившимся, эмоционально впечатляющим и т. п. – материалом... Она не отличает существенное от несущественного... Типичными для практической интуиции логическими орудиями служат популярная (неполная) индукция (“Объекты А1, А2, А3 имеют признак В; следовательно, все объекты класса А имеют признак В”) и аналогия, а также различные формы умозаключений, ведущие к получению выводов, которые могут считаться лишь возможными. Секрет-

ный ход, благодаря которому практическая интуиция с помощью этих орудий предоставляет здравому смыслу категорически утверждаемые им истины, состоит в том, что возможное она преподносит как то, что обязательно существует в действительности» [9, с. 545].

Основные, стратегически ориентированные научные поиски Кармин осуществлял в течение десятилетий. Вспоминая 1960-е годы, Кармин воспроизводил атмосферу спора «физиков и лириков», который проходил в режиме предпочтения перед искусством науки как основной силы построения достойного будущего (именно в науку и техническое образование вкладывались основные денежные средства, выделяемые «на культуру»). Через четверть века ученый отмечает, что пренебрежение к серьезному искусству и гуманитарному знанию обернулось неожиданными последствиями. «Интересно, что через несколько десятилетий и в нашей стране, и во всем мире, несмотря на очевидные успехи науки и техники, поднялась и бушует до сих пор волна антисайентизма, так что защищаться и выискивать материальную поддержку приходится науке, тогда как искусство – главным образом в виде «масскульта» – превращается в сферу прибыльного бизнеса» [9, с. 653]. Хочется отметить слова «во всем мире», когда речь идет о растущем преимуществе информации, рассчитанной на низшие уровни интуитивного знания, близкие к здравому смыслу. В международной и внутренней политике конкуренция и конфликты представляют естественное явление, но опасны попытки их разрешать, отметая рациональность и методологическую корректность в угоду манипуляции со здравым смыслом малокомпетентных массовых потребителей рекламной продукции.

Но, конечно, наилучшим способом употребления интуиции Кармин признавал творчество – яркий процесс, сочетающий рост личности и социальное усовершенствование. Мистический подход к творчеству, подкрепленный романтической традицией, не удовлетворял ученого потому, что при всех похвалах взлету озаренной души оно не выступало как результат личной активности: «при мистической интуиции человек – пассивный получатель знания извне» [9, с. 158]. Творчество же уникально не только по неожиданным плодам, а по характеру возникновения нового, по воплощению интуитивных поисков психики в ходе обретения индивидуального опыта: «Эффективная интуиция... есть ...результат сочетания способностей личности и приобретенного опыта» [9, с. 856]. Однако творчество нельзя объяснить и чисто персональным происхождением. Оно представляет собой некий итог коллективного познания мира, представленный в завершенном труде одаренного человека.

«Новые результаты в науке не являются следствием какого-либо одного отдельно взятого познавательного акта... Выработка новых научных представлений и понятий с помощью творческой интуиции только внешне выступает как личное достижение того или иного ученого, не зависящее ни

от чего, кроме его собственного таланта. На самом же деле она подготавливается всем предшествующим ходом развития научного знания, и тот или иной ученый в своем индивидуальном научном творчестве лишь реализует созревающие на данном этапе человеческого познания возможности» [8, с. 171].

Труд Анатолия Соломоновича Кармина «Интуиция. Философские традиции и научное исследование» можно читать, чтобы постигать теоретические системы в области человекознания, можно использовать как философский и психологический справочник, можно искать в нем интересные примеры из жизни великих людей или описание любопытных экспериментов, можно, наконец, учиться научной корректности в изложении мыслей. Но после чтения этой книги остается благодарное удивление от интеллектуальной мощи, которой может обладать мыслитель, оставивший такое завещание.

### Библиографический список

1. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. – СПб. : ДНК, 2000. 518 с.
2. Аллахвердов В. М. Бернацкий Г. Г., Гусева Е. А., Иванов М. В. Жизнь и творчество Анатолия Соломоновича Кармина // Карминские чтения : мат-лы Всероссийской научной конференции «Актуальные проблемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, образования». – СПб. : ПГУПС, 2015. – С. 10–17.
3. Бессознательное: природа, функции, методы исследования / Под общ. ред. А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия, Ф. В. Бассина. – Тбилиси : Мецниереба, 1978–1985.
4. Бранский В. П. Синергетическая философия истории // Карминские чтения : мат-лы Всероссийской научной конференции. – СПб. : ПГУПС, 2011. – С. 29–33.
5. Кармин А. С. Лекции по философии. – Екатеринбург, 1992. – 121 с.
6. Кармин А. С. Культурология: Учебник. – СПб. : Лань, 2003. – 926 с.
7. Кармин А. С. Конфликтология. – СПб. : Лань, 1998. – 425 с.
8. Кармин А. С. Формы и механизмы интуитивного мышления. – СПб. : ПГУПС, 2009. – 182 с.
9. Кармин А. С. Интуиция. Философские традиции и научное исследование. – СПб. : Наука, 2011. – 888 с.
10. Ситников В. Л. Вклад А. С. Кармина в теорию интуиции // Карминские чтения : мат-лы Всероссийской научной конференции. – СПб. : ПГУПС, 2011. – С. 25–41.

*M. V. Ivanov*

### SCIENTIFIC TESTAMENT OF ANATOLY CARMINE

The subject of the analysis of this article is the last posthumously published work of A. Carmine «Intuition. Philosophical traditions and scientific research». The main idea of the book is fundamental. Carmine argues that philosophy, being the first intellectual area to analyze the phenomenon of intuition, should convey its further study of science, and specifically – psychology. The monograph has a deep theoretical and encyclopedic character, reflects the rich and universal view of the thinker on human science and correlates general cultural attitudes with philosophy and science.

*intuition; philosophy; methodology; cognitive psychology; creative activity; common sense*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПСИХОБИОГРАФИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Методологические проблемы исторической психобиографии требуют согласования опыта психологии и исторических наук. Психобиографический анализ при описании жизни исторического лица устанавливает соответствие между психологическими концепциями и культурно-историческими моделями. Механизм сличения их позволяет установить достоверность как исторической, так и психологической информации. При анализе биографии человека выделяется асинхронность культурных слоев его личности. Эта асинхронность и является базой личностного роста. Историческая личность преобразует мир и совершенствует себя. Творчество выступает как процесс личностный, а личность – как результат культурогенеза, который разворачивается в истории.

*психобиография; методология; механизм сличения; асинхронность культурных слоев; культурно-исторические модели; историческая личность*

Историческая психобиография представляет собой аналитическое описание жизненного пути умершего человека. Исторической личностью будет именоваться выдающийся человек, живший в прошлом. Перед исследователем встают два сложных методологических вопроса. Первый: как воссоздать личность, с которой невозможна обратная связь (тестирование, интервьюирование, психологический эксперимент)? Второй: как определить, что герой психобиографии действительно выдающийся человек? Ответы можно получить, если согласовать методологические установки психологии и истории, а также степень «экологической валидности» теоретических предпосылок этих двух наук в историко-психологическом контексте.

Основным теоретическим и эвристическим источником построения психобиографии является психология личности. Личность выступает как высшая инстанция при активизации и регулировании индивидуального поведения, его осознания и переживания, а также самосознания. В той или иной степени полезные установки психологического анализа личности дали все школы в психологии, причем наблюдается серьезный взаимоучет ими открытий соперничающих направлений. Можно говорить о фонде общих для психологии категорий, которые вошли, так сказать, в культурную парадигму науки о личности, будучи очищенными от слишком конкретного балласта, вызванного узконаправленческими теоретическими претензиями. Такими категориями являются: «защитный механизм», «когнитивный диссонанс», «Я-концепция», «локус контроля», «интроверсия», «самоактуализация», «каузальная атрибуция», «компенсация» и др. Они рассматриваются современным научным сообществом как теоретические конструкты, правомерно допустимые при анализе личности. Однако открытым остается методологический вопрос: чем вызвано разнообразие личностей? Опыт основных школ в психологии последнего столетия позволяет определить

степень методологической применимости их фундаментальных теоретических установок.

При жестко детерминированном подходе ответы сводятся к фиксации различных сочетаний характеристик личности, из которых каждая вызвана ясной причинно-следственной связью. Стимульно-реактивное объяснение, видимо, имеет моделью ограниченный список: надо выстроить точно фиксированный набор воздействий и однозначно связать с реакциями человека на них. Разная комбинация стимулов и даст калейдоскопический набор реакций (личностные конструкторы Дж. Келли, многофакторный опросник Р. Кеттела). Объяснение типа личности (темперамента) строением тела у Э. Кречмера и У. Шелдона основано на обобщении опыта лечения психически больных, что роднит методологию этих ученых с установками медицины, явно тяготеющей к поиску естественно-научных связей между симптомом и болезнью. Качественные описания выделенных этими теориями характеристик при создании исторической психобиографии возможны как эвристический источник, ссылаться же на них как на обоснование категорической диагностики методологически некорректно.

Более гибкая стратегия анализа личности проявляется в тех направлениях, которые стремятся соединить структурный и динамический подходы. Система Фрейда (Оно – Я – Сверх-Я) сочеталась с этапами развития сексуальности личности. Сам основатель психоанализа полагал, что отвержен естественнонаучному методу и надеялся на создание строгой науки о психике. Но именно гуманитарный аргумент и привел к отходу его последователей от ортодоксальной и догматической доктрины их учителя. Фрейд анализировал свой биографический опыт в убеждении, что может написать жестко запрограммированную историю человека и человечества (с помощью «либидо», «Эдипова комплекса», «комплекса Электры» и т. п.). Сохраняя многие позиции психоанализа, ученики в своем личном опыте как раз и не находили подтверждения постулатов учителя и отказывались от признания жесткой запрограммированности человека в детстве. Особенно важно, что в рамках психоанализа разрабатывались сюжеты жизненного пути, выделялись его этапы и проявлялось стремление понять логику жизнестроения. Эти завоевания учитывались и другими школами, которые описаны дальше.

Гештальт-психология, символический интеракционизм и гуманистическая психология открыто стремились к союзу с гуманитарной наукой. Гештальтисты обратились к исследованию творчества и акцент делали на том, что человек стремится «улучшить ситуацию», а не воспроизвести старый опыт. Поэтому открытие через инсайт означало переструктурирование познавательного образа, которое не может быть достигнуто с помощью заранее заготовленной методики. Как писал К. Вертгеймер: «По-видимому, понятие целого не поддается формальному описанию» [4, с. 130]. Из такой



когнитивной позиции следовал вывод о типе творческой личности и характере межличностного взаимодействия, сформулированных в терминах гуманитарной науки. «Я хочу заметить, что черты прямолинейности, честности, искренности, видимо, не являются второстепенными в таком процессе... Хитрость и дух деспотизма, видимо, не лучшая установка в продуктивном мышлении, хотя иногда они и могут привести к практическому успеху и тем самым оказаться на короткое время и в ограниченных масштабах эффективными» [4, с. 191–192]. Так обозначаются черты творческой личности, которые необходимы для жизнестроения выдающимися людьми.

Интеракционисты в создании Я-концепции опирались на опыт гештальт-психологии, т. к. она формировалась на основе Я-образов. Последние возникали в результате обобщения опыта взаимодействия человека с другими людьми в определенном типе ситуаций, приобретали знаковую форму социальной роли. Принадлежность к наиболее ценной для личности группе (эталонной) определяла порядок соподчинения Я-образов с доминированием эталонного образа, что придавало Я-концепции устойчивую и индивидуализированную структуру. Но интеракционисты рассматривали социальную роль как ориентир, а не как причину поведения. Т. Шибутани обоснованно утверждал: «Роли суть модели поведения, которое составляет желаемый вклад данных участников в групповое действие. Но даже в стабильных обществах люди не являются автоматами, слепо выполняющими конвенциальные роли. Именно тот факт, что отклонение оказывается возможным, показывает, что модели не являются причиной поведения» [9, с. 51]. С учетом этих моделей личность принимает тем самым самостоятельное решение, осуществляя выбор. И содержательное обоснование его имеет гуманитарный характер. Так как теория ролей и Я-концепции представлена на качественном, а не количественном уровне, то ее использование в психобиографии является вполне правомерным и может быть дополнено более точными измерениями (с помощью контент-анализа, метода графов, исследования структурных оппозиций в конкретном тексте по опыту московско-тартуской структурно-семиотической школы).

Гуманистическая психология обратилась к «вершинным» проявлениям человека. А. Маслоу в своей пирамиде потребностей низшие ступени (выживание – безопасность – принадлежность к группе) признал базовыми, а высшие (стремление к овладению ценностями – истиной, красотой и т. п.) – бытийными. Самоактуализация личности подразумевает доминирование высших потребностей и реализуется только в жизни очень немногих людей. Но эти люди демонстрируют бытие, близкое к идеальному. Описание качеств самоактуализирующейся личности носит отчетливо гуманитарный характер, представляет большой эвристический интерес и может быть использовано в психобиографии в соотнесении с этикой и культурно-историческими моделями идеальной личности.

Структурно-динамический подход к личности отчетливо проявился в когнитивном направлении психологии. Теория Ж. Пиаже описала возрастные этапы развития интеллекта. Теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера отразила динамику принятия решения не только с ориентированием личности на будущее, но и с изменением взгляда на свое прошлое, что особенно важно при анализе того, как в критические моменты жизни человек модифицирует всю картину своего жизненного пути, видит себя в новом контексте.

В психологии заявлен принципиально новый подход к решению проблемы детерминистичности и свободы выбора личности. Важен генетический момент выбора в неопределенной ситуации с момента рождения человека, когда механизмы психики должны решать новый тип задач. В. М. Аллахвердов утверждает: «Уровень полностью автоматического решения задач будем далее называть физиологическим. Название подчеркивает, что при решении таких задач никакой психики не нужно. Иное дело, когда организм находится перед многоальтернативным выбором и не имеет критериев, позволяющих оценить в момент принятия решения его правильность (или оптимальность). Это второй тип решаемых организмом задач. Психология постулирует: протосознательные процессы возникают для решения именно таких познавательных задач. Такой подход стыкуется с гуманистическими традициями, подчеркивающими значение свободного выбора в развитии личности. Философы не случайно называют человека «выбирающим существом» [1, с. 284]. Человек должен снять неопределенность отношения к такому объекту осознания, как он сам. «Вначале человек формирует модель самого себя, т. е. собственной самости, ведет себя в соответствии с этой моделью, а уже только потом, вопреки стандартному мнению социальных психологов, по аналогии пытается построить модели других. И, сделав выбор самого себя, несет за этот выбор полную ответственность» [2, с. 210]. Так как предпочтение варианта совершается гипотетически, то дальнейшее осознание себя происходит в режиме постоянного контроля с опорой на механизмы позитивного и негативного выбора, что обеспечивает устойчивость Я-образов и Я-концепции в целом. Значит, свобода и необходимость самосознания и поведения личности состоит в том, что человек при осознании себя совершает свободный выбор, а затем доказывает его неслучайность, правильность. Развитие же личности происходит при уточнении критериев оценки себя в процессе межличностного общения и вхождения в мир культуры. Такое понимание суверенности личности и основы свободы выбора при последовательном ее поведении позволяет психологии сочетать естественно-научный и гуманитарный подходы к созданию психобиографии.

Методологические проблемы исторической психобиографии требуют и учета опыта исторических наук. Источником первоначальных знаний бу-

дуг выступать история и историческая психология. Ведущей в нашей научной традиции долгое время считалась линия, восходящая к Гегелю и утверждавшая некий парящий над головами смертных закон развития, который воплощается в конкретных делах людей, придающих ему лишь легкий колорит. В последнее время положение меняется. Слово «человек» и «люди» все чаще появляется в определениях задач исторического исследования. В двухтомнике «История России», изданном Институтом истории Российской академии наук в 2003 году, редактор А. Н. Сахаров заявляет: «Важнейшим методологическим вопросом... глобальной истории, в том числе и истории нашей родины, является вопрос о том, каковы характеристики тех сущностных эволюционных перемен, которые лежат в основе всей человеческой истории... Ответ весьма прост: прогресс истории заключается в совершенствовании качества жизни людей, совершенствовании их образа жизни, в прогрессе самой человеческой личности в рамках как индивидуальных, так и коллективных усилий, поскольку человек с самого раннего времени развития человеческого рода и по сей день существо коллективное и в то же время абсолютно индивидуальное и неповторимое» [7, с. I–II]. В изданной в 2007 году «Истории России от Рюрика до Путина» Е. В. Анисимов утверждает: «По большому счету, история состоит из историй отдельных людей, которые переплетаются в пеструю ткань истории города, народа, государства, мира» [3, с. 14]. Авторы вузовского учебника «История России», опубликованного в 2013 году, декларируют: «Жизненный уклад каждой страны и каждого народа возникает не случайно, а в результате объективных закономерностей и творческого порыва людей» [5, с. 9].

Следствием таких установок является изменение самого характера анализа событий прошлого: заметно расширяется вес психологического и нравственного начала. Методологически важно, что историки отстаивают право на введение ценностных суждений – ведущего начала гуманитарного подхода. Психологи же получают богатый материал для создания исторических психобиографий, используя уже свой профессиональный опыт.

Обычно все, что касается культуры, то есть явлений, характерных только для человеческого сообщества, здравым смыслом трактуется как результат сознательных человеческих установлений (в психологическом контексте как плод работы сознания, а не бессознательного): договоров, соглашений, законодательства. Такую позицию убедительно оспорил экономист и методолог науки Ф. Хайек. Он исследовал вопрос, какова степень рациональности человеческих норм.

«Социальные институты возникают как непреднамеренный результат разрозненных действий множества людей... такие явления, как язык, рынок, деньги и нравы не являются настоящими артефактами, продуктами сознательного творения... Мало того, что они не возникли по чьей-либо воле, но само их существование и функционирование зависят от действий лю-

дей, которые вовсе не руководствуются желанием их сохранить... В нашем «сознательном» знании всегда имплицитно присутствует громадная доля знания, о котором нам ничего не известно, но которое все же помогает нам в наших поступках, хотя вряд ли стоит говорить, что этими знаниями мы владеем» [8, с. 40]. Для методологии психобиографии важно учесть идею Хайека, что человек, даже воспроизводя языковую, моральную или экономическую норму, делает вклад в поддержание существования его группы, нации, цивилизации и в их развитие. Поэтому жизненный сюжет обычного, среднего, неброского человека достоин психобиографии как описания существования представителя социального типа. А. Я. Гуревич в 1990 году опубликовал книгу с многозначительным названием «Средневековый мир: Культура безмолвствующего большинства». На фоне этих людей и выделяется значимость выдающейся личности.

Важнейшей категорией исторической науки является категория времени. Время идет не единым и сплошным потоком, оно разномастно. Ход жизни можно измерять биографически, генеалогически, хронологически, переживанием конкретных состояний (т. е. собственно психологически). Масштабы этого времени позволяют хорошо ощущать личное настоящее и прошедшее и следить за ходом «большого времени»: через контакт со старшими (бывшими «прежде нас»), через наблюдение за долговременными материальными объектами (готический храм строился столетия) и через знакомство с историей.

Разные гуманитарные науки описывают свой предмет, используя разное по масштабу время, употребляя при этом специфические категории, которые отсылают мысль к обобщенным моделям, родственным «идеальным объектам» естественных и математических наук: Ренессанс, эпоха контрреформации, рыцарский эпос, позднеантичная лирика, религиозная война, византийская иконопись и т. д. Реальная личность живет в конкретном времени, и его эпохальные стилистические характеристики накладывают на нее свою печать.

Психобиографический анализ опирается на категории, установленные психологией, и при описании жизни исторического лица требуется адекватное применение категорий этой науки, то есть установление соответствия между психологическими концепциями и культурно-историческими моделями. Механизм сличения исторических наук и психологии позволяет установить бóльшую достоверность как исторической, так и психологической информации. Если же учесть, что при любом количестве биографического материала мы будем испытывать недостаток информации в поиске фактов, подтверждающих или отвергающих психологическую теорию, то гуманитарные системы будут выступать как «соединительная ткань».

Как же можно устанавливать тождество исторических и психологических построений? Первое основание им дают структурная неоднород-

ность социальных групп и неравномерность исторических процессов, которые создают асинхронную структуру конкретной личности. На уровне больших групп историки чаще говорят об асинхронности развития любого государства. Вот, например, утверждение А. Н. Сахарова: «Модель российской истории является в своих основных чертах повторением основных принципиальных этапов мировой истории, естественно, с присущими России особенностями... И задача историков – внимательно проанализировать... что происходило в соответствии с действием различных исторических факторов, так же как и во всем мире, асинхронно и с разной степенью интенсивности» [7, с. IV–V]. При рассмотрении исторического движения в масштабе биографического времени явно проявляется нелинейность исторического процесса. При историко-психологическом анализе личности теряется своя очевидность понятие современности. Обыденное представление о «жизни с веком наравне» уподобляет человека хамелеону: его внутренний мир должен весь как бы окраситься цветом сегодняшней культурной среды. Но современность образуется взаимодействием людей разных страт – возрастных, социальных, образовательных, – а также и разных культур (особенно национальных). Современность – это диалог всех субкультур, сформировавшихся в разные эпохи, в одновременном, синхронном срезе. Каждая современность – это пересечение многих шкал, пределы которых задают архаичность и новация. Традиция составляет не менее важную, чем новация, часть современности, поэтому при анализе биографии человека неизбежно выделяется асинхронность его культурных слоев. Значит, во временном срезе личности отложится не только настоящее, но и прошлое – иногда полезное, а иногда неизжитое. Исследования, проведенные Л. С. Выготским и А. Р. Лурией в начале 1930-х годов, показали, что неграмотные дехкане затруднялись делать логические выводы из «посылок, оторванных от их практического опыта» [5], на основе утверждения всеобщности (что было доступно мыслителям со времен Аристотеля), тогда как грамотные крестьяне-соплеменники справлялись с такой задачей.

Установки личности формируют асинхронную структуру. Собственно, именно ее асинхронность и является базой личностного роста, когда один (современный и более эффективно построенный) слой может нетравматически преобразовывать другие, более архаические слои, создавая новую, более гуманную и более развитую конфигурацию внутреннего мира. Специального разрешения требует проблема психобиографии выдающейся исторической личности. Расхожее мнение готово любого деятеля, получившего известность, причислить к группе выдающихся. Таковым может являться и широко разрекламированный негодяй или дорвавшийся до власти кровавый палач. Здесь следует вновь вернуться к методологическому постулату, что в гуманитарной области признается фактом только тот феномен, который имеет смысл. А смысл связан с возведением объекта или

события к ценностям. Роль выдающейся личности заключается в том, что ее бытие и ее плоды обозначают вектор движения социума и его членов к лучшему, к совершенству, к добру, а самый факт ее существования служит доказательством возможности позитивной самореализации. Чтобы произошли какие бы то ни было устойчивые позитивные перемены в культуре группы, они должны совершиться в культурно-психологической структуре отдельной личности и только потом транслироваться в среде единомышленников, а затем получать закрепление в артефактах и социальных институтах (путь от Сократа через Платона и Аристотеля – в Академию и Ликей). Вопрос о механизмах психики, которые обеспечивают такую духовную метаморфозу личности, представляет немалую сложность, но психология уже предлагает определенные подходы к пониманию такого процесса. Теория Л. С. Выготского обосновывает действие интериоризации (перевод внешних действий во внутренний план) и связывает его с «зоной ближайшего развития». В обычных условиях она представляет социально оформленные обстоятельства и способы введения в них развивающуюся личность. Историческая личность творит, создает новое благо и совершенствует себя. Творчество выступает как процесс личностный, а личность – результат культурогенеза, который разворачивается в истории и воплощается в ходе социализации каждого человека. Личностные слои наполнены культурным содержанием, и творчество можно рассматривать в психологическом аспекте как плодотворное разрешение внутренних конфликтов, согласование несогласованных культурно-психологических слоев. Если такая несогласованность порождена диссонансом асинхронных слоев и его разрешение осуществляется модернизацией более архаического из них, можно говорить о культурном развитии личности. История не пролетает над головами людей, а реализуется в их личных свершениях.

Методологический подход к исторической личности при создании ее психобиографии включает следующие положения.

Человеческое измерение истории является неустранимым, а потому существенным элементом анализа исторической личности.

История движется не только материальными процессами, но участием всех людей. Людские усилия детерминируют исторический процесс не менее значимо, чем природные условия и уровень материального обеспечения.

Время идет не единым и сплошным потоком, оно разномащтабно.

Психобиографический анализ опирается на категории, разработанные психологией, установление соответствия между психологическими концепциями и культурно-историческими моделями. Механизм сличения исторических наук и психологии позволяет установить бóльшую достоверность как исторической, так и психологической информации.

Структурная неоднородность социальных групп и неравномерность исторических процессов создают асинхронную структуру конкретной личности.

Асинхронность слоев личности является как базой личностного роста, так и основой подавления активности благородных и богатых новообразований в структуре личности.

Роль выдающейся исторической личности заключается в том, что ее бытие и ее плоды обозначают вектор движения социума и его членов к совершенству.

Чтобы произошли устойчивые позитивные перемены в культуре группы, они должны зародиться в культурно-психологической структуре отдельной личности и только потом транслироваться в среде единомышленников и получать закрепление в артефактах и социальных институтах.

Историческая личность творит, создает новое благо и совершенствует себя. Творчество выступает как процесс личностный, а личность – как результат культурогенеза, который разворачивается в истории и воплощается в ходе социализации человека.

#### **Библиографический список**

1. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. – СПб., 2000. – 518 с.
2. Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. – СПб., 2003. – 364 с.
3. Анисимов Е. В. Истории России от Рюрика до Путина. – СПб., Питер, 2007. – 588 с.
4. Вертгеймер К. Продуктивное мышление. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
5. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения. – М. : Педагогика-Пресс. 1993. – 224 с.
6. Земцов Б., Шубин А., Данилевский И. История России. М. – СПб., 2013. – 414 с.
7. Сахаров А. Н. Российская история – органическая часть истории человечества // История России в 2-х томах. Т. I. С древнейших времен до конца XVIII века. – М. : АСТ, 2003. – 944 с.
8. Хайек Ф. Контрреволюция науки. – М., 1998. – 288 с.
9. Шибутани Т. Социальная психология. – М., 1969. – 536 с.

*M. V. Ivanov*

#### **METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PSYCHOBIOGRAPHIC RESEARCH OF THE HISTORICAL PERSON**

The methodological problems of historical psychobiography require the coordination of the experience of psychology and historical sciences. Psychobiographical analysis in describing the life of a historical person establishes a correspondence between psychological concepts and cultural-historical models. The mechanism of their comparison allows us to establish the reliability of both historical and psychological information. When analyzing a person's biography, the asynchrony of cultural layers of his personality is distinguished. Its asynchrony is the basis of personal growth. The historical personality transforms the world and

perfects itself. Creativity act is a personal process, and personality is a result of cultural genesis, which unfolds in history.

*psychobiography methodology; mechanism of comparison; asynchrony of cultural layers; cultural-historical models; historical personality*

**Карагачева М. В., Леонтьева М. С., Шлыков М. В.**

## **КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ЛОКУС КОНТРОЛЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ**

В статье представлены результаты исследования коммуникативной толерантности и локуса контроля будущих специалистов МЧС России. В результате анализа полученных данных не выявлено преобладание определенного локуса контроля у респондентов. У большинства курсантов преобладает высокая и средняя степень коммуникативной толерантности. Выявлены взаимосвязи между изучаемыми показателями, которые позволяют предположить, что респонденты с более высокими уровнем интернального локуса контроля обладают более высокой степенью коммуникативной толерантности.

*толерантность; коммуникативная толерантность; локус контроля; курсанты; будущие специалисты МЧС России*

Будущий специалист МЧС России уже на этапе обучения может принимать участие в ликвидации последствий стихийных бедствий, реагировать на чрезвычайные ситуации различного характера и уровня сложности и проявлять такие важные качества личности, как толерантное отношение к пострадавшим. Толерантность является залогом объективности в принятии решений, в восприятии людей и ситуаций. В межличностном взаимодействии при исполнении служебных обязанностей это является одним из главных показателей профессионализма сотрудника ГПС МЧС России.

С точки зрения психологии личности, толерантность рассматривается как качество, проявляющееся в отсутствии или ослаблении реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор из-за снижения чувствительности к его воздействию [2]. Другими словами, толерантный человек не станет доказывать, что его мировоззрение и мнение по какому-либо вопросу являются единственным правильными и неоспоримыми. Данное качество личности означает смирение с поведением, ценностями и убеждениями других людей, спокойное отношение к мнениям и взглядам, отличающихся от собственных.

Международным сообществом 1995 год был объявлен Годом толерантности. В том же году 16 ноября в Париже резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО была утверждена 185 государствами (в том числе Российской Федерацией) «Декларация принципов толерантности», согласно которой толерантность определяется «не только как моральный долг, но также как политическое и правовое требование».



Локус контроля является устойчивым психологическим фактором, характеризующим склонность человека приписывать себе ответственность за результаты своей деятельности. Те, кто считает причиной своих успехов и неудач самого себя, обладают такими характеристиками, которые крайне важны для сотрудника экстремального профиля деятельности. Они, например, лучше справляются с работой, требующей проявления инициативы, более активны в поиске информации, не боятся рисковать для достижения поставленных целей, решительны и уверены в себе. Преобладание интернального локуса контроля можно смело отнести к профессионально важным качествам сотрудников МЧС России.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи коммуникативной толерантности и локуса контроля у будущих специалистов МЧС России.

Были использованы следующие методики: опросник «Методика диагностики общей коммуникативной толерантности» В. В. Бойко и опросник «Методика определения локуса контроля» Дж. Роттера.

Исследование проводилось на базе Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, в опросе приняли участие 80 курсантов (46 юношей и 34 девушек), обучающихся на четвертом курсе.

Всем респондентам был задан вопрос: «Считаете ли вы себя толерантным?». Ответы распределились следующим образом: считают себя толерантными большинство опрошенных (52 %); сомневается в своей толерантности почти треть опрошенных (29 %); отрицает в себе толерантность наименьшая доля респондентов (19 %). Обследованные нами курсанты СПбУ ГПС МЧС России в большинстве своем считают себя толерантными. Это обусловлено прежде всего спецификой выбранной ими профессии – большая часть из них поступала на обучение с желанием быть полезными людям, помогать при чрезвычайных ситуациях, несмотря на какие-либо различия между людьми.

Далее респондентам был задан вопрос – «что значит для вас “быть толерантным?”» В целом опрос показал, что практически все имеют свое представление о том, что такое толерантность. С данным понятием большинство опрошенных связывает «терпение» (используют слова «быть терпеливым/терпеть» и т. п.; так ответило 59,32 % респондентов). Среди опрошенных каждый второй упоминает в своем ответе «равное отношение к различным особенностям людей» (национальность, вероисповедание, пол и т. д.). Около 20 % курсантов считает, что толерантность олицетворяет «уважение» (при ответе использовали слова «уважать/проявлять уважение»), 10 % понимают толерантность как умение «быть вежливым/культурным».

В процессе обработки данных диагностики общей коммуникативной толерантности по методике В. В. Бойко были получены следующие результаты: будущие специалисты МЧС России практически в равной доле имеют высо-

кую и среднюю степень толерантности. Курсантов с низкой степенью толерантности, а также лиц с полным неприятием окружающих, не выявлено.

Данные результаты свидетельствуют о том, что показатель уровня толерантности является прямым следствием работоспособности психологических служб министерства. В стенах ведомственных учебных заведений воспитывают будущих специалистов МЧС России – достойных профессионалов, всегда готовых прийти на помощь. Кроме того, с курсантами постоянно проводятся учения, в которых раз за разом подтверждается их уровень толерантности в процессе коммуникации с окружающими и в особенности с пострадавшими. Проводятся многочисленные тренинги и общение с высококвалифицированными психологами.

Средние показатели по поведенческим блокам методики «Коммуникативная толерантность» распределились следующим образом (от наиболее высокого среднего балла к более низким):

- категоричны или консервативны в оценках других (среднее значение 8,2 из 15);
- не умеют скрывать или сглаживать неприятные чувства собеседника (среднее значение 6 из 15);
- стремятся подогнать других участников коммуникации под себя (среднее значение 5,4 из 15);
- стремятся переделать, перевоспитать партнера по общению (среднее значение 5,1 из 15);
- не принимают или не понимают индивидуальности другого человека (среднее значение 5,1 из 15);
- не умеют прощать другому ошибки (среднее значение 5 из 15);
- проявляют нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера по общению (болезненное состояние, плохое настроение и т. д.) (среднее значение 5 из 15);
- не умеют приспосабливаться к другим участникам общения (среднее значение 4,8 из 15);
- используют себя в качестве эталона при оценке других (среднее значение 4,5 из 15).

Таким образом, результаты исследования выявляют наиболее высокий балл по шкале «категоричность или консерватизм в оценках других». Это может быть связано с предпочтением однообразия, соответствующего внутреннему миру, сложившимся за годы обучения ценностям и порядкам. Курсанты должны быть равны во всем, приветствуется и поощряется единообразие, предполагается, что именно этот аспект обучения и службы влияет на данный блок.

Будущие специалисты МЧС России практически не используют себя в качестве эталона при оценке других, только у одного человека выявлены высокие показатели по этой шкале. Из этого следует, что курсанты в по-

давляющем большинстве своем не отказывают партнеру в праве на индивидуальность и не оценивают его, исходя из собственного «Я». Отсутствуют высокие показатели по шкале «Неумение приспособливаться к другим участникам общения», что может говорить о наличии профессионально важного качества – находить общий язык с любым человеком. Однако обращает на себя внимание тот факт, что более трети респондентов обладают средними и высокими показателями по шкале «Категоричность или консерватизм в оценке других» (29 % и 22 % соответственно). Это можно объяснить наличием жестких правил, дисциплины, которым вынуждены следовать курсанты. Также проводится большая патриотическая, воспитательная работа, которая направлена на формирование жестких морально-нравственных ценностей.

Результаты исследования свидетельствуют, что существует взаимосвязь показателей по шкалам методики «Коммуникативная толерантность» и пола обучающихся. Анализ взаимосвязи был проведен с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В результате корреляционного анализа нами было выявлено, что показатели общего балла по тесту выше у девушек ( $r = 0,34$  при  $p < 0,01$ ), что, вероятно, вызвано высокими результатами у девушек по таким шкалам, как «Стремление переделать, перевоспитать партнеров по общению» ( $r = 0,32$ , при  $p < 0,05$ ) и «Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным»» ( $r = 0,52$ , при  $p < 0,01$ ). Получается, девушки-курсанты склонны оказывать воздействие на партнеров по общению и стремятся подогнать их под себя. Возможно, это связано с теми личностными особенностями, которые определили выбор данного учебного заведения, а, возможно, и сформировались здесь, в условиях жесткой дисциплины, необходимости отстаивать свои права, ведь ко всем курсантам отношение равное, но некоторые обязанности даются девушкам тяжелее, а некоторые (например, уборка) чаще вваливаются на представительниц женского пола, что провоцирует частые конфликты.

Исследование показателя локуса контроля по методике Дж. Роттера показало, что кардинального противовеса среди курсантов СПбУ ГПС МЧС России не набирает ни экстернальность, ни интернальность. Показатели по шкале «Интернальность» выше, чем по шкале «Экстернальность», у 57 % курсантов. Кроме того, на основе полученных результатов можно сделать вывод, что значимых различий в показателях локуса контроля между юношами и девушками не обнаружено.

Высокий показатель по шкале интернальности соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Курсанты-интерналы считают, что большинство важных событий в их жизни – это результат их собственных действий, они полагают, что могут

управлять ими, а также чувствуют собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкий показатель по этой шкале соответствует низкому уровню субъективного контроля будущего специалиста экстремального профиля. Такие курсанты не видят связи между собственными действиями и событиями в жизни и полагают, что большинство их трудностей является результатом случая или действий других людей.

В ходе обработки данных исследования по выбранным методикам при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена были выявлены взаимосвязи некоторых показателей коммуникативной толерантности и локуса контроля курсантов:

- показатели шкалы «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других» отрицательно связаны с показателями шкалы интернального локуса контроля ( $r = 0,31$  при  $p < 0,05$ );
- показатели шкалы «Стремление подогнать партнера под себя, сделать его “удобным”» прямо связаны с показателями экстернального локуса контроля ( $r = -0,38$  при  $p < 0,01$ ) и отрицательно с показателями интернального ( $r = 0,36$  при  $p < 0,01$ );
- показатели шкалы «Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности» прямо связана с показателями экстернального локуса контроля ( $r = -0,3$  при  $p < 0,05$ ) и отрицательно с показателями интернального ( $r = 0,3$  при  $p < 0,05$ );
- показатели шкалы «Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других» прямо связана с показателями экстернального локуса контроля ( $r = -0,35$ , при  $p < 0,01$ ) и отрицательно с показателями интернального ( $r = 0,31$ , при  $p < 0,05$ );
- показатели общей коммуникативной толерантности прямо связаны с показателями экстернального локуса контроля ( $r = -0,35$  при  $p < 0,01$ ) и отрицательно с показателями интернального ( $r = 0,32$  при  $p < 0,05$ ).

Выявленные взаимосвязи позволяют предположить, что респонденты с более высоким уровнем интернального локуса контроля обладают более высоким уровнем коммуникативной толерантности. В некоторой степени это может быть подтверждением известного высказывания – «Если хочешь изменить мир, изменись сам». Чтобы повысить толерантность, необходимо повысить интернальность личности. Полученные в ходе исследования данные могут способствовать усовершенствованию психологического сопровождения будущих специалистов МЧС России. Целесообразно включать в психологические тренинги упражнения, направленные на сдвиг ответственности с внешнего локуса контроля на внутренний. Подобные меро-

приятия способствуют приобретению ответственности за то, что происходит «здесь и сейчас», повышению социальной зрелости индивида и самостоятельности.

*Karagacheva M. V., Leonteva M. S., Shlykov M. V.*

#### **COMMUNICATIVE TOLERANCE AND LOCUS OF CONTROL OF FUTURE SPECIALISTS OF EMERCOM OF RUSSIA**

The article presents the results of the reasearch of communicative tolerance and the locus of control of future specialists EMERCOM of Russia. An analysis of the data obtained did not reveal the predominance of a specific locus of control among respondents. Most cadets are dominated by a high and medium level of communicative tolerance. Interrelations between the studied indicators are revealed, which suggest that respondents with a higher level of internal locus of control have a higher level of communicative tolerance.

*tolerance; locus of control; cadets; future specialists of EMERCOM of Russia*

*Кедич С. И., Малоземлина К. А., Чернова Г. Р.*

#### **СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С АГРЕССИВНОСТЬЮ И КОНФЛИКТНОСТЬЮ У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ И СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

Статья посвящена изучению связи эмоционального интеллекта с агрессивностью и конфликтностью у школьников старших классов и студентов первого курса различных направлений подготовки. Было выявлено, что у опрошенных школьников и студентов показатели эмоционального интеллекта не сильно различаются. Некоторым студентам, так же, как и школьникам, свойственно решать конфликты агрессивным путем. Однако большинство из них все же предпочитает конструктивное обсуждение. Студенты, в отличие от школьников, чаще используют косвенную агрессию. Студенты технической специальности оказались более зрелыми по сравнению со школьниками и студентами специальностей «Логистика» и «Экономика».

*эмоциональный интеллект; агрессивность; конфликтность*

Эмоциональный интеллект тесно связан с адаптацией в любом коллективе, будь то школа, семья или работа. Понимание эмоций, умение их контролировать помогает людям лучше приспособиться к новой атмосфере, быстрее наладить контакты, завязать крепкие отношения.

Эмоциональный интеллект – своего рода индикатор зрелости. Он показывает, насколько индивид готов, решению нестандартных, экстренных ситуаций, какой способ решения он выберет – конструктивный или нет.

Развитие эмоционального интеллекта у учащихся поможет избежать недопонимания не только в межличностных контактах, но и в общении на более высоком уровне. Ведь формирование личности проходит не только в семье, но и в школе, и эти этапы проходят все люди вне зависимости от

своего дальнейшего жизненного пути. А связь эмоционального интеллекта с такими психологическими понятиями, как агрессивность и конфликтность поможет выяснить, как уровень эмоционального интеллекта влияет на эти феномены. Ведь повышенная агрессивность и конфликтность, считаются нежелательными свойствами личности.

Своей популярностью проблема изучения эмоционального интеллекта обязана Д. Гоулмену, который в 1995 году выпустил монографию «Эмоциональный интеллект». Задачей той работы стала популяризация данного понятия и общий обзор исследований, уже проведенных в данной области. Эмоциональный интеллект, по мнению Д. Гоулмена – это умение «обузды-вать эмоциональный импульс, читать наиболее глубокие внутренние чувства другого человека, уравновешенно регулировать отношения», что исключительно важно для умения приспособливаться к различным жизненным ситуациям. Ведущая роль в структуре эмоционального интеллекта, по Д. Гоулмену, принадлежит именно интеллектуальному компоненту, а сам эмоциональный интеллект рассматривается как целый комплекс разносторонних составляющих. Д. Гоулмен выделил пять базовых свойств составляющих эмоционального интеллекта: это эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, эмпатия, самомотивация и распознавание эмоций других людей [3].

Л. Н. Вахрушева изучила выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости [4]. Автор делает вывод о том, что эмоциональный интеллект девушек выше, чем юношей. В частности, девушки лучше понимают свои эмоции, а также более эффективно умеют управлять собственным и чужим эмоциональным состоянием.

Анализ различных работ, посвященных проблеме связей эмоционального интеллекта, агрессивности и конфликтности в психологии, позволил заключить, что изучение этих свойств личности целесообразно осуществлять с учетом деятельности испытуемых. Это дало возможность предположить, что существуют различия между связями эмоционального интеллекта, агрессивности и конфликтности у школьников и студентов первого курса различных направлений подготовки. Агрессивность и поведение в конфликте у старших школьников и студентов связаны с эмоциональным интеллектом. Характер связи зависит от направления обучения студентов.

Цель исследования: выявить связи между эмоциональным интеллектом, конфликтностью и агрессией.

Гипотезы исследования: агрессивность и поведение в конфликте у старших школьников и студентов связаны с эмоциональным интеллектом. Характер связи зависит от направления обучения студентов.

С целью проверки данных гипотез было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовало 83 человека, из них 22 школьника и 61 студент технического вуза. Методический инструментарий был пред-

ставлен следующими методиками: тест эмоционального интеллекта Люсина, методика диагностики ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации Кашапова, опросник уровня агрессивности Басса–Дарки.

В ходе анализа показателей поведения в конфликтной ситуации (методика Кашапова), уровня агрессивности (опросник Басса–Дарки) и эмоционального интеллекта (тест Люсина) и сравнение их между собой у школьников и студентов-логистов не было выявлено расхождений ни по каким показателям между школьниками и студентами первого курса направлений подготовки «Логистика» и «Экономика». Это доказывает, что изменение статуса от школьника к студенту в данном случае не приводит к значимому развитию эмоционального интеллекта, изменению стратегий поведения в конфликте и уровню агрессивности.

В ходе сравнительного анализа показателей поведения в конфликтной ситуации (методика Кашапова), уровня агрессивности (опросник Басса – Дарки) и эмоционального интеллекта (тест Люсина) и сравнение их между собой у школьников и студентов направления подготовки «Строительство железных дорог, мостов и транспортных туннелей» были выявлены различия в проявлении конфликтности, уровне агрессивности и по двум шкалам эмоционального интеллекта.

Оказалось, что студенты больше настроены на решение конфликтов (уровень значимости 0,05), чем школьники. У них лучше развит контроль экспрессии (уровень значимости 0,05) умение управлять эмоциями (уровень значимости 0,05). Однако они также более склонны к проявлению вербальной агрессии (уровень значимости 0,01).

Студенты технической специальности оказываются более зрелыми по сравнению со школьниками. Они выбирают более конструктивную стратегию поведения в конфликте. Несмотря на то, что они получают профессию типа «человек – техника», эти студенты лучше управляют эмоциями. Несмотря на преобладание юношей на данной специальности, есть значимые различия по шкале вербальной агрессии.

Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования студентов-строителей и студентов-логистов показал, что первые более склонны к вербальной агрессии (уровень значимости 0,01), чем вторые. А. Басс в 1976 году выделил такой вид вербальной агрессии, как «активная вербальная прямая», т. е. прямое вербальное оскорбление оппонента. Можно предположить, что студенты технической специальности чаще используют ненормативную лексику в выражении своих эмоций, чем студенты-логисты. Это может быть связано с разным количеством девушек в этих двух выборках. В группе логистов количество девушек и юношей примерно одинаковое, в то время как в группе строителей молодых людей гораздо больше, чем девушек.

Корреляционный анализ по всей выборке показал, что эмоциональный интеллект обратно связан с агрессией. Таким образом, мы можем сказать:

чем выше эмоциональный интеллект у респондента, тем менее он склонен к агрессивности. И наоборот: чем ниже эмоциональный интеллект, тем больше вероятность, что человек будет проявлять агрессию.

Контроль экспрессии (ВЭ) имеет обратную связь с косвенной агрессией. Это говорит о том, что респондент, который умеет контролировать проявление своих эмоций, менее склонен плести интриги, заговоры, вести подпольную игру. Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) также обратно связан с косвенной агрессией. Из этого следует вывод: косвенная агрессия редко свойственна людям с высоким внутриличностным эмоциональным интеллектом. Обида коррелирует с такими показателями эмоционального интеллекта, как понимание чужих эмоций (МП), управление чужими эмоциями (МУ), межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) и управление эмоциями в целом (УЭ). Мы можем сказать, что такой способ проявления агрессивности, как обида, не свойствен обладателям высокого межличностного эмоционального интеллекта и тем, кто умеет управлять эмоциями. Люди, которые обладают чуткостью к внутреннему состоянию окружающих и могут этим состоянием управлять (например снижать интенсивность нежелательных эмоций), также не склонны к обиде.

Чувство вины имеет обратную связь с пониманием чужих эмоций (МП). Таким образом, чем лучше респондент понимает эмоциональное состояние другого, тем менее вероятно использование им такого способа проявления агрессивности, как внушение человеку чувства вины.

Эмоциональный интеллект связан с конфликтностью только по шкале «решение». Значит, такой способ взаимодействия в конфликтных ситуациях, как решение, связан с некоторыми шкалами эмоционального интеллекта, т. е. респондент с высоким уровнем эмоционального интеллекта склонен конструктивно подходить к решению сложных ситуаций.

Шкалы межличностного эмоционального интеллекта (понимание чужих эмоций), управление чужими эмоциями и управление эмоциями в целом коррелируют с решением как способом взаимодействия в конфликте. В данном случае понимание и управление чужими эмоциями помогают поставить себя на место оппонента, понять его, т. е. взглянуть на ситуацию конфликта с обеих сторон.

У школьников эмоциональный интеллект имеет обратную связь с агрессивностью. Таким образом, чем выше эмоциональный интеллект у респондента, тем менее он склонен к проявлению агрессии.

Косвенная агрессия имеет обратную связь с контролем экспрессии (ВЭ). Чем лучше человек контролирует свои эмоции, тем реже он проявляет косвенную агрессию.

Обида обратно связана с такими шкалами, как межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ), в которой входят шкалы понимание чужих эмоций (МП), управление чужими эмоциями (МУ) и с пониманием эмоций



(ПЭ), управлением эмоциями (УЭ). Таким образом, мы можем сделать вывод, что чем лучше у человека развит межличностный эмоциональный интеллект (понимание чужих эмоций, чуткость, способность снижать уровень нежелательных эмоций), тем меньше он склонен использовать обиду как вид агрессивности. Обида проявляется как зависть или злость к другим людям за их реальные или вымышленные проступки.

У студентов первого курса направления «строительство железных дорог, мостов и транспортных туннелей» физическая агрессия напрямую связана с такими показателями эмоционального интеллекта, как понимание своих эмоций (ВП), управление своими эмоциями (ВУ), контроль экспрессии (ВЭ), внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ), понимание эмоций (ПЭ), управление эмоциями (УЭ). Мы можем сделать вывод: для студентов технической специальности физическая агрессия напрямую связана с эмоциональным интеллектом. Студенты с более высокими показателями эмоционального интеллекта позволяют себе выход физической агрессии.

Обида и подозрительность имеют обратную связь с пониманием чужих эмоций (МП). Это говорит о том, что чем лучше студент понимает эмоциональное состояние другого человека, способен к чуткости, тем менее он склонен к проявлению обиды и недоверия к окружающим.

Подозрительность также обратно связана с межличностным эмоциональным интеллектом (МЭИ). Чем выше межличностный эмоциональный интеллект, тем человек более открыт окружающим, больше им доверяет.

У студентов направления подготовки «Логистика» эмоциональный интеллект обратно связан с агрессивностью. Косвенная агрессия имеет обратные связи с такими показателями эмоционального интеллекта, как понимание своих эмоций (ВП), управление своими эмоциями (ВУ), контроль экспрессии (ВЭ), внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ), управление эмоциями (УЭ). Таким образом, мы можем сделать вывод, что чем выше эмоциональный интеллект, тем студенты менее склонны к проявлению косвенной агрессии (например, плести интриги, заговоры).

Раздражительность обратно связана с управлением своими эмоциями (ВУ), контролем экспрессии (ВЭ), межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ), управление эмоциями (УЭ). Чем ниже уровень раздражительности, чем лучше у человека развит эмоциональный интеллект, потому что респонденты могут контролировать и управлять своими эмоциями, ставить себя на место другого и понимать его эмоциональное состояние.

Обида обратно связана с управлением своими эмоциями (ВУ). Чем лучше человек управляет своим эмоциональным состоянием, тем реже он использует обиду в качестве способа проявления агрессии. Вербальная агрессия обратно связана с контролем экспрессии (ВЭ), т. е. человек может контролировать свои эмоции и не сквернословить в экстренных, нестандартных ситуациях, держать себя в руках. Чувство вины обратно связано с управлением

своими эмоциями (ВУ) и управлением эмоциями (УЭ). Таким образом, мы можем сказать, что респондент способный управлять эмоциями, не склонен к вызыванию у другого человека чувства вины за свой поступок.

У студентов-экономистов эмоциональный интеллект практически не коррелирует с агрессивностью. Имеется только одна связь. Обида обратно связана с пониманием эмоций (ПЭ). Таким образом, мы можем сказать, что чем лучше человек понимает свои или чужие эмоции, тем менее он склонен к обиде. У экономистов эмоциональный интеллект коррелирует с таким способом взаимодействия в конфликте, как решение. Решение напрямую связано с управление чужими эмоциями (МУ), межличностным эмоциональным интеллектом (МЭИ), управление эмоциями (УЭ). Таким образом, понимание и управление чужими эмоциями помогает поставить себя на место оппонента, понять его, т. е. взглянуть на ситуацию конфликта с обеих сторон и, возможно, манипулировать соперником, что приводит к успешному решению конфликта.

По результатам эмпирического исследования можно сформулировать следующие выводы.

У всех групп респондентов обнаружена связь между эмоциональным интеллектом, конфликтностью и агрессивностью.

Показатели эмоционального интеллекта не сильно различаются у школьников и студентов. Мы можем предположить, что изменение статуса от школьника к студенту не приводит к быстрому значимому развитию эмоционального интеллекта и изменению стратегий поведения в конфликте и уровню агрессивности.

У обеих групп респондентов слабо развит внутриличностный эмоциональный интеллект. Это говорит о том, что и школьники и студенты плохо понимают свои эмоции и не могут их контролировать в достаточной мере.

Некоторым студентам, как и школьникам, свойственно решать конфликты агрессивным путем. Однако большинство все же предпочитает конструктивное обсуждение агрессии. В то же время школьники рассматривают агрессию как единственно возможный способ разрешения конфликтной ситуации. Возможно, они уже знают, как правильно действовать в конфликтах, но не всегда могут применить это знание на практике в силу возрастных особенностей

Студенты в отличие от школьников чаще используют косвенную агрессию. Мы можем сказать, что студенты начинают не так прямо выражать свое неприятие каких-либо ситуаций. Школьники же чаще прибегают к такому виду агрессии, как вызывание чувства вины, т. е. они склонны перекладывать ответственность за свои действия на других.

Студенты технической специальности оказались более зрелыми по сравнению со школьниками. Они выбирают более конструктивную стратегию поведения в конфликте и лучше управляют эмоциями.

Студенты технической специальности склонны к проявлению вербальной агрессии, они чаще используют ненормативную лексику в выражении своих эмоций, чем студенты-логисты. Мы можем предположить, что юноши направления обучения «Строительство железных дорог, мостов и транспортных туннелей», с одной стороны, более агрессивны, чем юноши – логисты и экономисты. Другой стороны, они лучше контролируют проявление своих эмоций.

Логисты больше проявляют косвенную агрессию, чем экономисты

Мы можем сделать вывод о том, что чем выше эмоциональный интеллект у респондента, тем менее он склонен к любому виду агрессивности. Также высокий уровень эмоционального интеллекта свойственен респондентам, которые конструктивно подходят к решению конфликтных ситуаций.

На основании полученных в ходе работы данных были разработаны следующие рекомендации:

Предлагается разработать тренинг развития эмоционального интеллекта для старших школьников и студентов. Стимулировать развитие эмоционального интеллекта у студентов и школьников путем проведения тренингов.

Провести коррекционные мероприятия для выработки выбора правильной стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Следует провести психодиагностические мероприятия, направленные на выявление преобладающего способа выражения агрессии, и психопрофилактические, направленные на осознание и улучшение контроля агрессии у школьников и студентов.

Студентам направления «Строительство железных дорог, мостов и транспортных туннелей» следует обратить внимание на способы разрядки эмоционального напряжения, не связанные с физической агрессией.

### **Библиографический список**

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Под ред. Р. Болдинова. – М. : Манн, Иванов и Фербер. – 2017. – 544 с.
2. Робертс Р. Д., Мэтьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблема теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшие школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3–26.
3. Рыжов Д. М. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1–2. – С. 142–147.
4. Сологуб Е. В. Эмоциональный интеллект подростков: современное состояние проблемы. – Новосибирск : Изд-во «Индивидуальный предприниматель Буравцова Наталия Владимировна». – 2014. – 295 с.

*Kadich S. I., Malozemlina K. A., Chernova G. R.*

### **THE CORRELATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE WITH AGGRESSION AND CONFLICT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS AND FIRST YEAR STUDENTS OF DIFFERENT TRAINING AREAS**

The article is devoted to the study of the relationship of emotional intelligence with aggressiveness and conflict in high school students and first-year students of different areas of training. It was found that the surveyed students and students indicators of emotional intelligence are not very different. Some students, as well as students, tend to solve conflicts in an aggressive way. However, most of them still prefer a constructive discussion of aggression. Students, unlike students, more likely to use indirect aggression. The students of technical specialties were more Mature compared to students of the specialty "logistics" and "Economics".

*emotional intelligence; aggressiveness; conflict*

*Кедич С. И., Титова В. А., Чернова Г. Р.*

### **СВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

В статье рассматривается связь агрессивности и самоактуализации у студентов различных направлений подготовки. Было обнаружено, что студенты, обучающиеся на технических и гуманитарных направлениях подготовки, не имеют значимых различий в уровне самоактуализации. Студенты технического направления подготовки имеют более высокий уровень по показателям косвенной и вербальной агрессии. Юноши технического направления подготовки более агрессивны, нежели юноши гуманитарного направления подготовки. Девушки гуманитарного направления подготовки более самоактуализированны, нежели девушки технического направления подготовки.

*агрессивность; агрессия; самоактуализация; студенты*

Проблема самоактуализации личности в психологии имеет долгую и богатую историю. Наиболее известные работы по самоактуализации личности принадлежат А. Маслоу и К. Роджерсу. Разработанные ими теории самоактуализации оказали серьезное влияние на исследования проблемы самоактуализации личности в психологии и других науках, занимающихся данной проблемой.

Системообразующим и ключевым моментом гуманистического направления психологии является теория самоактуализации. Ключевая идея гуманистического направления состоит в том, что стремление личности к раскрытию и реализации всего потенциала, который в ней заложен, является фактором, необходимым для полноценного развития человека.

Интерес к проблеме агрессии человека носит всеобщий характер. К этому феномену человечество проявляло интерес с древности, а в настоящее время он является еще и предметом активных научно-практических исследований.

Есть ряд проблем, которые продолжают оставаться дискуссионными в современных психологических исследованиях. К таковым относятся: определение агрессии как поведенческой характеристики, или характеристики мотивационной, или же эмоциональной; определение агрессии как установки; применимость характеристики агрессивности к ситуации взаимодействия живых существ; наличие или отсутствие у агрессии конструктивного характера; этическая оценка агрессии.

Под агрессией в данном исследовании понимается мотивированное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. д.) [2]. Агрессивность – это характеристика, свойство некоего внутреннего состояния, проявляющаяся как в животно-биологической форме на уровне индивида (убийство) или коллектива (конфликты, войны), так и в социализированной форме (притеснение, давление, ограничение, угрозы, пренебрежение и т. д.) [1].

Экономическая и социальная нестабильность приводит к тому, что снижается жизненный уровень населения по всему миру. Это находит отражение в поведении людей и их взаимодействии между собой. Раздражительность и агрессивность все чаще проявляется в человеческих взаимоотношениях. Вопрос о снижении уровня агрессивности и раздражительности людей становится все более и более актуальным.

Цель исследования – выявить связь агрессивности и самоактуализации у студентов различных направлений подготовки.

Гипотезы исследования: 1) самоактуализация студентов связана с агрессивностью; 2) существуют значимые различия в самоактуализации и агрессивности юношей и девушек технического и гуманитарного направлений подготовки.

В исследовании приняли участие 60 человек, из которых 30 юношей и 30 девушек в возрастном диапазоне от 18 до 22 лет. Все респонденты являются учащимися Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I, обучающиеся на различных направлениях профессиональной подготовки («Автоматизация систем», «Управление перевозками», «Логистика», «Психология», «Экономика строительства»).

Методики, применявшиеся в ходе эмпирического исследования:

- самоактуализационный тест – САТ (авторы Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз);
- опросник уровня агрессивности (Басс – Дарки).

Сравнительный анализ диагностических данных, полученных с помощью самоактуализационного теста – САТ, позволил сделать вывод, что

студенты, обучающиеся на технических и гуманитарных направлениях подготовки, не имеют значимых различий в уровне самоактуализации. Это говорит о том, что она связана с возрастом и общим уровнем образования, а не со спецификой обучения.

В целом можно отметить, что у испытуемых высокий балл имеет «Шкала познавательных потребностей». Это говорит о том, что степень выраженности стремления к приобретению знаний об окружающем мире довольно высока. Самый низкий балл имеют «Шкала синергии» и «Шкала ценностных ориентаций», что можно интерпретировать как недостаточно развитые способности студентов к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и др.

Сравнение с помощью *t*-критерия Стьюдента показателей агрессивности выявило, что студенты технического направления подготовки имеют более высокий уровень по показателям косвенной и вербальной агрессии. Студенты гуманитарного направления подготовки более готовы к взаимодействию с окружающими, поэтому менее склонны к проявлению косвенной и вербальной агрессии. Студенты технического направления подготовки больше ориентированы на взаимодействие с техникой, поэтому коммуникативные навыки оказываются ниже.

На технических направлениях подготовки обучается больше юношей, чем на гуманитарных. Поскольку агрессия является проявлением мужского гендера, можно предположить, что и повышенный уровень агрессивности у студентов технического направления подготовки связан именно с этим. Чтобы прояснить эту гипотезу, было проведено сравнение юношей разных направлений подготовки. Юноши технического направления подготовки более агрессивны, нежели юноши гуманитарного направления. Самые сильные различия имеет шкала вербальной агрессии. Это говорит о том, что юноши технического направления подготовки более способны на выражение своих негативных эмоций, чувств слово в отличие от юношей гуманитарного направления подготовки. Также было обнаружено, что юноши технического направления подготовки более самоактуализированы, нежели гуманитарии. Самые сильные различия имеет шкала познавательных потребностей. Это говорит о том, что юноши технического направления подготовки более нацелены приобретать знания в разных сферах и в целом об окружающем мире, в отличие от юношей гуманитарного направления подготовки.

Результаты сравнения диагностических показателей девушек, обучающихся на разных направлениях подготовки, показывают, что девушки-гуманитарии более самоактуализированны, нежели девушки технического направления подготовки. Самые сильные различия имеет шкала поддержки и самопринятия. Это говорит о том, что девушки гуманитарного направле-

ния подготовки более независимы от окружающего мира в своих действиях, эмоциях, а также принимают свои достоинства и недостатки такими, какие они есть. Это может объясняться тем, что девушки на техническом направлении подготовки чувствуют себя недостаточно уверенно, возможно, они считают себя менее успешными и перспективными в области, традиционно считающейся мужской сферой.

Девушки гуманитарного направления подготовки более агрессивны, нежели девушки технического направления. Самые сильные различия имеет шкала «физической агрессии» и «негативизма». Это говорит о том, что девушки гуманитарного направления подготовки в большей степени способны проявлять физическую силу к другому лицу. Они также склонны к оппозиционной манере поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов, в отличие от девушек технического направления подготовки. Косвенная агрессия девушек технического направления подготовки более выражена. Можно сказать, что по данному показателю различия более значимы.

Для достижения цели исследования был проведен корреляционный анализ связи параметров самоактуализации и агрессивности у студентов.

Показатели шкалы «Ориентация во времени» у юношей и девушек, обучающихся на гуманитарных направлениях подготовки, напрямую зависят от показателей физической агрессии. Это говорит о том, что чем лучше юноши и девушки готовы переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, тем больше они склонны к проявлениям физической агрессии, то есть нападкам на окружающих, нанесению физического вреда. Показатели шкал «Ценностные ориентации» и «Представления о природе человека» напрямую зависят от показателей уровня обиды. Это может означать, что ценностно ориентированные юноши, девушки и те, которые видят людей в положительном аспекте, то есть положительные качества, более склонны обижаться. Шкала «Самоуважение» напрямую связана с показателями косвенной агрессии. Это говорит о том, что чем больше испытуемый себя уважает и ценит, тем больше у него уровень косвенной агрессии. Шкала самопринятия и познавательных потребностей обратно связана с показателями косвенной агрессии. Можно сделать вывод, что испытуемые, принимающие себя в любых качествах и тянущиеся к знаниям об окружающем мире, развивающие кругозор, менее склонны к косвенной агрессии. То есть девушки и юноши менее конфликтны. Шкалы «Самопринятие» и «Контактность» обратно связаны с показателями подозрительности. Это говорит о том, что испытуемые, которые принимают себя в любом качестве и быстро находят контакт с окружающими, практически не думают о том, что им могут причинить вред. Шкала «Самопринятие» обратно связана с показателями вербальной агрессии. Когда испытуемый принимает свою сущность, он менее склонен к словесному агрессивному поведению.

Корреляционный анализ диагностических показателей студентов технического направления подготовки показал, что шкалы «Поддержка», «Спонтанность», «Представления человека о природе» и «Синергия» обратно зависят от показателей раздражения. Это означает, что юноши и девушки, воспринимающие природу человека в целом как положительную, а не отрицательную. Цельно рассматривающие восприятие мира и конкретно людей, независимые от чужого мнения и способные спонтанно принимать решения менее раздражительны. Шкала «Синергия» обратно связана с показателями вербальной агрессии. Это значит, что уровень вербальной агрессии понижается в зависимости от того, насколько сильно испытуемый способен цельно воспринимать окружающий мир и людей в частности. Шкала «Познавательные потребности» напрямую связана с показателями обиды. Это показывает, что юноши и девушки, стремящиеся к новым знаниям, старающиеся охватить информацию целиком и погрузиться в каждую сферу, менее обидчивы.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы.

Первая гипотеза о связи самоактуализации с агрессивностью подтвердилась. Более самоактуализированный человек менее склонен к агрессивному поведению.

Вторая гипотеза подтвердилась частично. Студенты, обучающиеся на технических и гуманитарных направлениях подготовки, не имеют значимых различий в уровне самоактуализации. Это говорит о том, что данный параметр связан с возрастом и общим уровнем образования, а не со спецификой обучения. В то же время студенты технического направления подготовки имеют более высокий уровень по показателям косвенной и вербальной агрессии. Студенты гуманитарного направления подготовки более готовы к взаимодействию с окружающими, поэтому менее склонны к проявлению косвенной и вербальной агрессии. А студенты технического направления подготовки больше ориентированы на взаимодействие с техникой, поэтому коммуникативные навыки оказываются ниже.

### **Библиографический список**

1. Сукиасян С. Г. Агрессия: социальный или биологический феномен? – Ереван : Асогик, 2002. – 177 с.
2. Чернова Г. Р. Психология и философия жестокости : монография. – Saarbrücken HRB (Германия) : LAP LAMBERT Academic Publishing RU, 2016. – 109 с.



## **THE RELATIONSHIP OF AGGRESSIVENESS AND SELF-ACTUALIZATION IN STUDENTS OF DIFFERENT TRAINING AREAS**

The article deals with the relationship of aggressiveness and self-actualization in students of different areas of training. It was found that students enrolled in technical and humanitarian areas of training do not have significant differences in the level of self-actualization. Students of technical training have a higher level in terms of indirect and verbal aggression. Technical boys are more aggressive than humanitarian boys. Girls of humanitarian directions of preparation is more than samostoyatelny girls technical areas of training.

*aggressiveness; aggression; self-actualization; students*

*Кедич С. И., Харичкина А. О., Чернова Г. Р.*

## **СВЯЗЬ АДАПТИВНОСТИ СО СТРАТЕГИЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ И ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

Статья посвящена выявлению связи адаптивности, стратегий поведения в конфликтной ситуации и личностных особенностей у студентов. Результаты исследования показали, что у студентов преобладающей стратегией поведения в конфликтной ситуации является стратегия «Компромисс». Девушки оказались более экспрессивными и более чувствительными, чем юноши, что вполне соответствует гендерным особенностям студентов. Уровень адаптивности не зависит от пола студента.

*адаптивность; стратегии поведения в конфликтной ситуации; личностные особенности*

Образование в современном вузе испытывает ряд трудностей. Это и реформы в целом, и трудное экономическое положение, и масса других проблем. В свою очередь, создание благоприятных условий для развития профессионала в период юношества является одной из важнейших целей модернизации отечественного образования. Для достижения этой цели необходимо уточнить реальное положение дел в образовании, исследовать влияние конкретных условий развития на состояние психического и психологического здоровья студента, а также выяснить, какие факторы влияют на обучение, усложняют этот процесс или делают его успешным. При этом достаточно большое количество нерешенных задач вносят конфликты в коллектив высшего учебного заведения. В них бывают порой задействованы все члены этого социума: преподаватели, студенты, сотрудники различных подразделений, родители. Нередко при этом разрушаются с таким трудом налаженные связи.

Чтобы успешно преодолевать разрушительные последствия конфликтов, нужно научиться обходить их. При этом данная проблема будет решаться более сложно, если не учитывать индивидуальные социально-

психологические характеристики человека. Это важно в подростковом возрасте и не менее актуально в юности. Ведь именно в этот период у молодых людей меняется картина мира, они взрослеют, меняются их ценности и взгляды, активно строят профессиональное будущее, расширяют контакты и осваивают новые социальные роли. И успешность данных преобразований будет во многом зависеть от построения социальных связей среди ровесников, с сотрудниками вуза, работодателями. В этом процессе важную роль играет умение вести себя в конфликтных ситуациях и выбирать определенные стратегии поведения в конфликте. Именно поэтому важно установить взаимосвязь определенных личностных характеристик с поведением в конфликтах в этом возрасте. Этим объясняется актуальность исследования.

При анализе литературы прослеживается интересная особенность – проблема производственного конфликта рассматривается в работах многих авторов (Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. [1], Ковалев А. Г. [4], Волков И. П. [2], Гришина Н. В. [3] и др.). Вместе с тем остается неясным, как именно личностные и профессиональные особенности влияют на выбор тех или иных стратегий поведения в конфликтной ситуации, что составляет пробел в теоретических знаниях современной психологии.

Таким образом, актуальность исследуемой проблемы определяется как тенденциями развития научного знания, так и существующими потребностями социальной практики.

Цель исследования: выявление связи адаптивности, стратегий поведения в конфликтной ситуации и личностных особенностей у студентов различных специальностей.

Гипотеза: Студенты различных специальностей используют разные стратегии поведения в конфликтной ситуации, что обусловлено социально-психологической адаптивностью и личностными особенностями.

Выборка исследования представлена студентами Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I разных направлений профессиональной подготовки в количестве 60 человек, 34 из которых – студенты специальности «Промышленное и гражданское строительство» и 26 специальности «Управление техническим состоянием железнодорожного пути».

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики:

- тест-опросник К. Томаса на поведение в конфликтной ситуации;
- 16-факторный опросник Кеттелла;
- личностный опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

При сравнении стратегий в конфликте значимые различия между студентами направления подготовки «Промышленное и гражданское строи-

тельство» и «Управление техническим состоянием железнодорожного пути» обнаружались по стратегии поведения в конфликте «Компромисс».

Студенты направления подготовки «Промышленное и гражданское строительство» чаще пользуются стратегией «Компромисс» – по-видимому, управленцы считают эту стратегию менее применимой для своей профессии, чем студенты направления подготовки «Управление техническим состоянием железнодорожного пути».

При сравнении показателей шкал 16-факторного опросника Кеттела у студентов различных направлений подготовки были обнаружены значимые различия по шкале «Лживость» и шкале «Практичность-мечтательность».

У студентов направления подготовки «Промышленное и гражданское строительство» выше шкала самооценки, но при этом можно говорить о том, что у них выше социальная желательность, что, согласуется с тем что они чаще идут на компромисс. Таким образом, можно говорить о том, что высокий уровень социальной желательности подталкивает рассматриваемую группу студентов на использование стратегии «Компромисс». Используя выше указанную стратегию в конфликтной ситуации, они становятся социально привлекательными, что положительно сказывается на их самооценке.

Студенты направления подготовки «Промышленное и гражданское строительство» более практичные люди, чем студенты направления подготовки «Управление техническим состоянием железнодорожного пути».

При сравнении результатов по опроснику, направленного на выявление особенностей личности и степени социально-психологической адаптации Р. Даймонда, у студентов направления подготовки «Промышленное и гражданское строительство» обнаружено значимое различие по двум шкалам: «Самопринятие» и «Эмоциональный комфорт».

По шкале «Самопринятие» высокий показатель у студентов направления подготовки «Промышленное и гражданское строительство». Студенты здраво оценивают себя как индивидуум, принимая все свои достоинства и недостатки.

Высокий показатель шкалы «Эмоциональный комфорт» является следствием первой. Тем, кто способен реально и глубоко оценить свои характерные черты, удастся составить соответствующий список своих потребностей, интересов и т. д., что влияет на своего рода раскрепощенность в контролируемой ими зоне интересов.

У студентов обеих групп выборки адаптация не имеет связей со стратегиями поведения в конфликте.

В выборке студентов направления подготовки «Управление техническим состоянием железнодорожного пути» показатели шкалы «Сотрудничество» прямо связаны с показателями шкалы «Интернальность». Эта связь важна для студентов, собирающихся занимать управляющие должност-

сти, т. к. их ответственность за себя и ситуацию способствует сотрудничеству с партнерами в разных видах деятельности.

Показатели шкалы «Избегание» обратно пропорциональны показателям шкалы «Самопринятие»: это говорит о том, что студенты, слабо удовлетворенные собой как личностью, стараются не замечать конфликтов и уходить от их разрешения.

У студентов-строителей (ПГС) показатели шкалы «Желание представить себя в более выгодном свете» обратно связаны с показателями шкал «Сотрудничество» и «Соперничество» и прямо с показателями шкалы «Избегание». Эти студенты не склонны решать конфликты, они не готовы ни отстаивать свои интересы, ни искать решение, удовлетворяющее обе стороны, чаще уходят от ответственности за решение.

Показатели шкалы «Принятие других» обратно связаны с показателями шкалы «Соперничество». Шкала «Принятие других» говорит о степени (уровне) потребности личности в общении, взаимодействии, совместной деятельности и, естественно, приводит к снижению желания противоборствовать окружающим.

Показатели шкалы «Стремление к доминированию» связаны с показателями шкалы «Компромисс». Эта связь может говорить о желании манипулировать окружающими, добываясь своего путем уступок.

У студентов-строителей (ПГС) показатели шкалы «Смелость, прямолинейность и низкий самоконтроль» превышают показатели шкалы «Эмоциональный комфорт». Высокая нормативность поведения и прямолинейность способствуют самопринятию.

У студентов-управленцев (СЖУ) показатели шкалы «Адаптация» прямо связаны с показателями шкалы «Прямолинейность». Это означает, что более откровенные и непосредственные студенты имеют более высокий уровень адаптации. Показатели шкалы «Самопринятие» связаны с показателями шкалы «Практичность», а показатели шкалы «Принятие других» связаны с показателями шкал «Общительность», «Смелость» и «Напряженность». Уход от проблем (эскапизм) связан с общительностью, жесткостью, подозрительностью и дипломатичностью.

Полученные данные позволяют заключить, что гипотеза данного исследования получила свое подтверждение – существуют различия в связи социально-психологической адаптивности, личностных качеств и особенностей поведения в конфликтной ситуации у студентов различных специальностей.

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза подтвердилась. Существуют различия в связи социально-психологической адаптации, личностных качеств и особенностей поведения в конфликтной ситуации у студентов различных специальностей.

#### Рекомендации:

- необходимо повышать уровень адаптации студентов;
- следует проводить тренинги общения и умения выбирать стратегию поведения в конфликтной ситуации, которые будут улучшать адаптивность студентов.

#### Библиографический список

1. Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! : учеб. пособие. – Новосибирск : Наука, 1989. – 189 с.
2. Волков И. П. Руководителю о человеческом факторе : социально-психол. практикум. – Л. : Лениздат, 1989. – 221 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб. : Питер, 2012. – 464 с.
4. Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. – М. : Политиздат, 1979. – 272 с.

*Kadich S. I., Harichkina A. O., Chernova G. R.*

#### THE CORRELATION OF ADAPTABILITY WITH A STRATEGY OF BEHAVIOR IN CONFLICT, AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS OF DIFFERENT TRAINING AREAS

The article is devoted to identifying the relationship of adaptability, strategies of behavior in conflict situations and personal characteristics of students. The results of the study showed that students' predominant strategy of behavior in a conflict situation is the strategy of "compromise". Girls were more expressive and more sensitive than boys, which is consistent with the gender characteristics of students. The level of adaptability does not depend on the gender of the student.

*adaptability; strategies of behavior in a conflict situation; personal characteristics*

*Kolycheva I. A., Parkhomenko I. A.*

#### ABOUT THE ISSUE OF THE INTERRELATION BETWEEN EMOTIONAL INTELLEGE AND STUDENTS' LEARNING RESULTS

Interrelation between emotional intelligence and students' learning results is described. Besides, this article referred to the advantages of implementation of socio-emotional approaches in the educational process.

*emotional intelligence; socio-emotional approaches; successful learning*

XXI century dictates new trends in education; one of them is developing students' social and emotional skills.

Children with social and emotional skills, possessed reasonable values will be able to demonstrate formed character and clearly expressed citizenship.

Emotional intelligence – is the ability to understand emotional sphere of a person effectively: acceptance emotions and emotional basis of any relationship, using your emotions for solving problems, connected with relationships and motivation.

The concept was introduced in the scientific usage by P. Salovey and G. Meyer. The first concept of emotional intelligence (EI) appeared in 1990, since then, different authors interpret this concept differently.

According to John Mayer, P. Salovey and D. Caruso, it's a group of mental abilities that contribute to awareness and understanding your own emotions and emotions of others [1].

We considered the influence of emotional intelligence on the students' learning results.

There are a lot of stressful situations that a child has to face while studying at school: the new environment, meeting other children, necessity to establish relationships with classmates and get used to new teachers. In all this, the child is under duress by parents and teachers who require high learning results. Many children come to school with a great desire and desire to learn well, but some time later lose interest in learning and school in general.

Practice shows that it is necessary to rethink the learning process, by introducing technologies of social emotional learning (SEL), so as to make the learning process interesting for the child.

This technology helps not only to improve the child's academic results, but also improves the behavior of children and their attitude to school and teachers in general. Studies of one of the main organizations for academic, social and emotional development and learning (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL, USA) show that 83 % of children enrolled in SEL achieve higher learning outcomes than their peers from classical school [2]/ In addition, in Kazakhstan courses of emotional intelligence for children of different ages has been already put into practice successfully.

Emotional intelligence, first of all, is the ability to understand your emotions and feelings, to manage them so that not only to interact harmoniously with others, but also to achieve their goals. Emotional intelligence is the basis of a child's socialization [3].

Developing emotional intelligence, we teach children to manage difficult situations-they do not disassociate, handle with their peers easier, understand themselves and others better.

There are several reasons why emotional intelligence should develop in school.

Teamwork and its results are also linked to emotional intelligence. The ability to understand the feelings and emotions of other people, as well as to influence them to build a relationship of cooperation depends on the level of development of emotional intelligence. If a child understands what others feel, he understands what motivates people, their goals, and their mood. Thus, it will be

easier and more comfortable for him to work in a team. And the ability to interact with other people allows you to get more experience, expand your horizons, avoid conflict, and therefore stressful situations.

Understanding emotions, a child perceives the reaction of his body to a particular situation. The development of the internal model of “I feel” helps a child to understand his interests, and this is the key to discovering his own talents. If a child with a developed emotional intelligence is immersed in a different environment and acquainted with different professions, he will quickly understand what he cares about, and begin to develop certain skills.

Depending on the emotional state and the situation around the children perceive information in completely different ways [4], it is worth not forgetting, that even negative emotions can be useful: anger reinforces ability to distinguish a strong and weak argumentation, and the sadness can help analyze and edit written documents.

Emotional intelligence is closely related to motivation. Many parents and teachers are faced with the fact that the student does not perceive the new material, reluctant to do homework and do not want to go to school. In this case, it is enough to recall the theory of Maslow’s pyramid, which is headed by cognitive needs. However, this need arises only after the satisfaction of the primary human requirements: physiological and the needs for love, care and recognition [4].

Parents do not think about it, forgetting to ask their child about what he feels or for why he does not like something.

Working with emotional intelligence helps to develop motivation of a child – he does not afraid of failure, know how to reach his goal and achieve the desired. Involvement also depends on whether the child understands the meaning of the tasks, why he should perform them and how he will be able to apply it in real life.

The better the teacher explains the goals and objectives, the more meaningfully and actively the child will participate in the learning process.

Thus, through the technology of social and emotional learning, students acquire skills, knowledge and behaviors to effectively manage themselves. Students are ready to form adequate relationships with others and make responsible decisions necessary for personal and social well-being. Studies show a strong link between SEL results and students’ intelligence, development, character formation, school performance, career success, and civic responsibility. SEL is an important part of education and training to prepare students for life and adulthood in the 21st century.

The formation of social and emotional competence together with positive and supportive relationships in the school community, contribute to the support of the teacher and increase motivation and success in school.

Thus, we can see that emotional intelligence is one of the leading qualities that ensure the success of educational and cognitive activity in the learning process.

## References

1. Arkes II. R., Garske Y. P. Psychological Theories of Motivation. – Monterey, 2013.
2. Reviewed: <https://casel.org/guide>.
3. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0): Руководство. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
4. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. – М. : КСП+, 2014.

*Колычева И. А., Пархоменко И. А.*

В данной статье описывается взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и учебно-познавательной деятельностью учащихся. Кроме того, говорится о преимуществах внедрения эмоционально-социальных технологий в процесс обучения.

*эмоциональный интеллект; технологии социально-эмоционального обучения; успешное обучение*

*Коляда Е., Чернова Г. Р.*

## ФЕНОМЕН АРТ-ТЕРАПИИ В СВЕТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Статья затрагивает аспекты развития методов арт-терапии в условиях процессов глобализации современного мира. Описан феномен унификации новаторских методов психосоциальной помощи населению, перехода экспериментальных методик в общепринятую практику, чему способствуют процессы интеграции культуры, экономики и коммуникации.

*психологическое здоровье; арт-терапия; глобализация; особенности арт-терапевтических методов*

Существует множество интерпретаций термина «глобализация» в зависимости от области применения. Остановимся на классическом определении. В 1983 году американский экономист Т. Левитт назвал глобализацией процесс объединения рынков, который начал формироваться с начала 80-х. Левитт считал, что в основе этого процесса лежат два фактора – благоприятное передвижение товаров, капитала и услуг, плюс новый уровень научно-технического прогресса, выраженного в формировании средств коммуникаций и технологий [9].

Итак, глобализация – это процесс, при котором идет интеграция национальных хозяйств в глобальную экономику. Он коснулся не только экономической стороны нашего общества, но также искусства, т. к. это еще и процесс диалога и сближения культур, ставший возможным в связи с большей мобильностью населения Земли.

Как известно, искусство впитывает в себя и отражает все, что существует и имеет значение для человека. Во второй половине XX века возник



интегративный подход, дающий возможность целостного взгляда на искусство. В российской эстетике этот подход представлен в работах выдающегося искусствоведа М. С. Кагана.

Моисей Самойлович Каган в работе «Эстетика как философская наука» выделил четыре типа человеческой деятельности: познавательную, ценностно-ориентационную (оценочную), преобразовательную (трудовую), коммуникативную (общение). Три из них носят субъект-объектный характер: трудовая (преобразование мира), познавательная (получение достоверной информации о мире), ценностно-ориентационная (получение знания о значимости мира для человека). Общение – деятельность между субъектами, в ходе которой они меняются сами [6]. В центре данной модели автор расположил искусство, культурную деятельность как синтез всех остальных.

Обратимся к понятию «арт-терапия». Оно имеет разные трактовки, написание и перевод: Arts-Therapies – терапия искусством, Art Therapy – живопись, скульптура, дизайн.

Согласно международной классификации (European Consortium for Arts Therapies Education), терапия искусством представлена четырьмя модальностями: арт-терапия, драматерапия, танцевально-двигательная терапия, музыкотерапия. Арт-терапия рассматривается как совокупность методов психологического либо психофизического воздействия с помощью изобразительной деятельности на пациентов с различной психической и соматической патологией с целью лечения, профилактики и реабилитации [3; 13]. Хорошо зарекомендовала себя как современный здоровьесберегающий метод, известный и широко практикуемый в разных странах в качестве профилактической, диагностической и лечебной помощи при психологических затруднениях. Занятия могут проводиться как в группах, так и индивидуально.

Существует два основных направления подготовки специалистов – арт-ориентированные терапевты и терапевтически ориентированные. Первые делают упор на процессе создания художественного произведения (речь идет об исцеляющей силе искусства), вторые сосредоточены на формах собственно психотерапии. Многие арт-терапевты свободно склоняются в своей работе то к одному полюсу, то к другому.

Современное искусство сегодня стало походить на игру, в нем возможно «смешение всего со всем»: что раньше казалось безвкусницей, сейчас это интересно, ново, свежо. Сегодняшнего подростка, имеющего круглосуточный доступ к Интернету, редко трогают образы античности, классика. Интерес возникает там, где происходит «инсайт». Выставки современного искусства привлекают молодежь, ведь художники применяют необычные техники. Таким подходом интересовались еще экспрессионисты, стремившиеся максимально выразить свои чувства. Сюрреалистам с их поисками видений и экспериментами в области бессознательного были из-

вестны многие такие творческие игры. Например, сюрреалистический фроттаж, который так любил Макс Эрнст. (Фроттаж – оттиск, сделанный методом сплошной штриховки простым карандашом по бумаге, под которую подложена выпуклая картинка, или, например, монетка.)

Начало визуального сюрреализма принято отсчитывать с первой выставки в Париже в 1921 году. Позже стали использовать технику «автоматического письма», которую применяют и современные художники. Новаторство сюрреалистов проявилось в изобретении множества игровых «автоматических» техник в живописи. Вот некоторые из них:

- дриппинг – прием, когда на полотно капают, разбрызгивают краски, создавая различные изобразительные эффекты;
- фруассаж – промокают смятой бумагой по краске, затем по холсту;
- tableaux de sable – на холст наносят клей, затем насыпают песок, который можно предварительно подкрасить и сверху нанести еще слой краски;
- ташизм – быстро, без обдумывания наносят пятнами краску;
- спонтанная декалькомания – в основу техники положен фроттаж, только здесь изображение получают при наложении одного листа, который покрыт краской (или пеной, а затем краской), на другой лист [12].

Еще одно интересное направление – ар-брют – провозгласило, что именно творчество непрофессионалов является настоящим искусством в своей непосредственности (brute в переводе с французского – «грубый», «необработанный»). Термин «изобрел» в 1948 году французский художник Жан Дюбюффе для описания собранной им коллекции художественных произведений, созданных непрофессиональными художниками, которых общество считает маргиналами (инвалиды, душевнобольные, заключенные... и просто чудаки). По мнению Дюбюффе, ар-брют – это творчество в наиболее чистом его проявлении: спонтанный психический выплеск из глубин сознания, запечатленный на бумаге или воплощенный в пластическом материале. В этом течении соединились черты дадаизма, сюрреализма и примитивизма, наивного искусства, включая детский рисунок и творчество душевнобольных. «Брютисты» объявили свое искусство свободным от всяких правил, искренним. Представители данного направления используют довольно простые, так сказать, брутальные материалы: краски в смеси с цементом, древесную кору, песок, веревки, ткани.

Эрих Фромм писал: «У всех мифов и всех сновидений есть нечто общее: они все “написаны” на одном языке – языке символов. Язык символов – это такой язык, с помощью которого внутренние переживания, чувства и мысли приобретают форму явственно осязаемых событий внешнего мира» [14, с. 6].

Некоторые техники «автоматического рисунка» переняла арт-терапия, что дополнительно привлекает к ней подростков, детей и взрослых.

Резюмируя вышесказанное, постараемся ответить на вопрос: какое значение арт-терапия может иметь в современном обществе с его потребностями и проблемами?

Прежде всего, она обращена к вопросу признания ценности человеческих ресурсов, которые являются неотъемлемой частью развивающегося общества. Это продиктовано необходимостью непрерывного совершенствования медицинской и психосоциальной помощи членам социума – речь идет о внедрении эффективных здоровьесберегающих методов профилактики, лечения и реабилитации. Арт-терапия также является фактором восстановления и поддержки творческой природы человека. Методы арт-терапии с успехом применяются при работе с возрастными кризисами, разнообразными зависимостями. Терапия полезна для людей, находящихся в сложных психосоциальных условиях, пациентов с ограниченными возможностями [1; 4; 5; 11].

По мнению А. Копытина, приоритетными областями практического использования методов арт-терапии можно признать:

- систему здравоохранения и реализуемые на базе лечебно-профилактических учреждений и за их пределами комплексные программы лечебной, реабилитационной, профилактической направленности;
- систему образования (включая массовые и специализированные школы, ДОУ, учреждения дополнительного образования, школы-интернаты и др.);
- учреждения социальной сферы, в том числе специализированные центры комплексного обслуживания для пожилых людей, детей, подростков и молодежи, общинные центры [8].

Необходимо обращать серьезное внимание на психологические и психические проблемы как общества в целом, так и каждого его члена в частности. Задача специалистов – пропагандировать и повсеместно внедрять такое здоровьесберегающее гуманное средство помощи, как терапия искусством, и применять его в профилактических, лечебных и реабилитационных целях. Нужно научить людей преодолевать трудности, не доводя себя до депрессии и других серьезных нервно-психических заболеваний.

Знание изобразительного искусства XX века и связанных с ним техник весьма важно для арт-терапевтов. Такое знание позволяет использовать разнообразные языки современного искусства в работе с детьми, взрослыми и подростками и может стать ресурсом для арт-терапевта и клиента. Ведь современные техники открывают новые способы самовыражения, позволяют почувствовать ценность различных форм творчества. В процессе занятий возникает понимание глубинных психических процессов через познание новых форм искусства [Коваленко].

## Библиографический список

1. Арт-терапия: разнообразие методов и техник индивидуальной и групповой работы : учеб. пособие / Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 146 с.
2. Батальщикова Э. Ю. Преимущества использования арт-технологий в учебном процессе общеобразовательных школ. // Вестник Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко. – Луганск : ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», 2018. – Т. 4. – № 1 (13). – С. 58–60.
3. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. – М. : Медицина, 1989. – 304 с.
4. Гнездилов А. В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балю). – СПб. : Речь, 2004. – 290 с.
5. Гончарук А. Ю. Арт-терапевтические возможности музыкального искусства в реабилитационной деятельности с детьми-инвалидами : монография. – М. : КноРус, 2017. – 178 с.
6. Каган М. С. Эстетика как философская наука. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 544 с.
7. Коваленко И. Арт-мастерская по искусству XX века как тренинг креативности для детей и подростков. – URL : <http://uchebana5.ru/cont/3465547-p7.html>.
8. Копытин А. И. Арт-терапия психических расстройств. – СПб. : Речь, 2011. – 368 с.
9. Минин А. Теодор Левитт. Глобализация рынков. – URL : <http://marketing-course.ru/levitt-globalizaciya-marketin>.
10. Никольская И. М. Метод серийных рисунков и рассказов в психологической диагностике и консультировании детей и подростков : учеб. пособие. – СПб. : Речь, 2016. – 54 с.
11. Сегень-Матыевич А. И. Арт-терапия как новая научно-практическая дисциплина, повышающая образовательные компетенции учителей : мат-лы XI Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». Москва, 30 марта 2018 г. – М. : РУДН, 2018. – С. 146–150
12. Сюрреализм в живописи и скульптуре. – URL : <http://www.achugunov.com/сюрреализм-в-живописи-и-скульптуре>.
13. Хайкин Р. Б. Художественное творчество глазами врача. – СПб. : Наука, 1992. – 232 с.
14. Фромм Э. Забытый язык. – М. : АСТ Астрель, 2010. – 315 с.

*Kolyada E., Chernova G. R.*

### THE PHENOMENON OF ART THERAPY IN THE LIGHT OF GLOBALIZATION OF MODERN SOCIETY

The article touches upon the aspects of development of art therapy methods in the conditions of globalization of the modern world. The article describes the phenomenon of unification of innovative methods of psychosocial assistance to the population, the transition of experimental techniques into common practice, which is facilitated by the processes of integration of culture, economy and communication.

*psychological health; art therapy; globalization; features of art therapeutic methods*

## АДАПТАЦИОННЫЕ СПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Авторы провели исследование с участием студентов первого курса очной формы обучения факультета «Управление перевозками и логистика», обучающихся по специальности «Эксплуатация железных дорог». В ходе исследования была разработана анкета, включающая в себя многоуровневый личностный опросник «Адаптивность и биографические вопросы».

*адаптивность; анкета; опросник; обучающийся; библиографические вопросы*

В настоящее время проблема профессиональной адаптации на железнодорожном транспорте является актуальной, так как она сказывается на эффективности деятельности работников и состоянии их здоровья, а интенсивное увеличение объемов перевозок и внедрение скоростного и высокоскоростного движения требует высокого профессионализма российских железнодорожников.

Адаптация рассматривается как постоянный процесс активного приспособления к условиям социальной среды, затрагивающий все уровни функционирования человека [1, 2].

Чтобы определить, насколько адаптирован человек к учебной и профессиональной деятельности, используется многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным (1993) и предназначенный для изучения адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития. Опросник является стандартизированной методикой [3, 4].

МЛО-АМ содержит 165 вопросов и имеет следующие шкалы:

- «достоверность» (Д);
- «поведенческая регуляция» (ПР);
- «коммуникативный потенциал» (КП);
- «моральная нормативность» (МН);
- «личностный адаптивный потенциал» (ЛАП).

АС – сложное понятие, интегрирующее многие качества, начиная с самооценки и устойчивости и заканчивая одобрением со стороны окружающих. В общих чертах это способность личности творчески и активно приспособиться к среде деятельности. Характеристику личностной способности к адаптации можно получить, оценив поведенческую регуляцию, коммуникативный потенциал и уровень моральной нормативности.

ПР оценивает степень стрессоустойчивости и способности регулировать свое поведение.

КП характеризует умение человека строить отношения с другими людьми. Это понятие также интегрирует несколько личностных черт,

например конфликтность, и социальных, например наличие опыта и потребности в общении.

МН характеризует способность индивида адекватно воспринимать предлагаемую для него социальную роль. То есть сочетать без ущерба для себя личные морально-нравственные нормы, нормы социума и отношение к требованиям непосредственного окружения. Несмотря на то, что опросник рекомендуется использовать для решения задач профессионального психологического отбора, психологического сопровождения учебной и профессиональной деятельности, изначально он создавался для оценки адаптационных возможностей курсантов. А что для будущих военных норма – беспорное выполнение приказа, то для учащихся скорее отклонение от гармоничного развития, поэтому в данном исследовании шкала «Моральная нормативность» не использовалась.

Авторы провели исследование с участием 52 студентов первого курса факультета «Управление перевозками и логистика», обучающихся по специальности «Эксплуатация железных дорог».

В ходе исследования установлено, что большинство учащихся первого курса имеют средний и ниже среднего уровни коммуникативного потенциала (рис. 1), низкую степень стрессоустойчивости и способности регулировать свое поведение (рис. 2). Здесь «сырые» баллы переведены в стены, оценка ведется по 10-балльной шкале.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в системе подготовки будущих работников ОАО «РЖД» необходимы программы, направленные на развитие коммуникативных навыков, стрессоустойчивости и способности регулировать свое поведение.

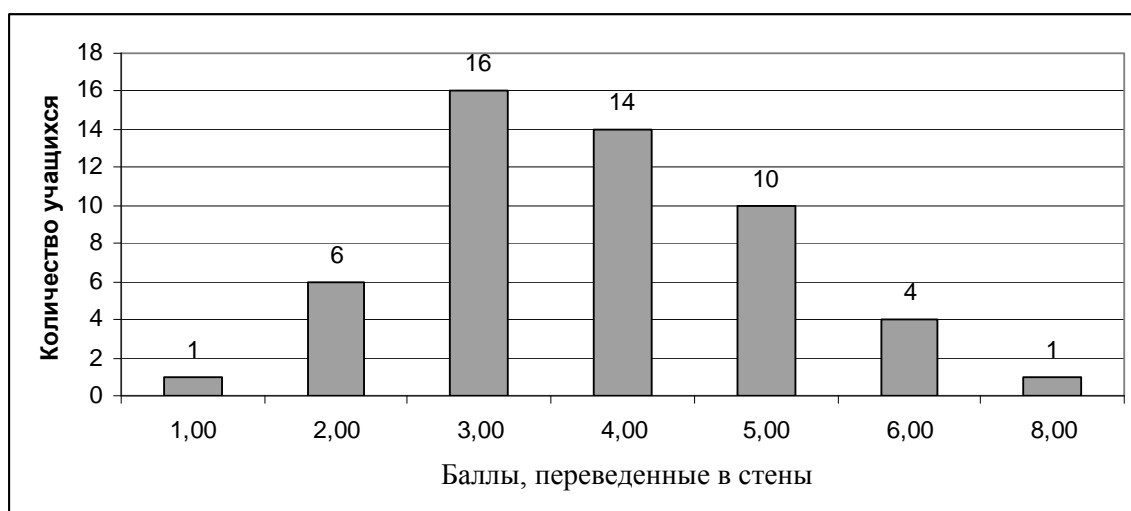


Рис. 1. Коммуникативный потенциал студентов первого курса (52 человека) очной формы обучения факультета «Управление перевозками и логистика», специальность «Эксплуатация железных дорог»

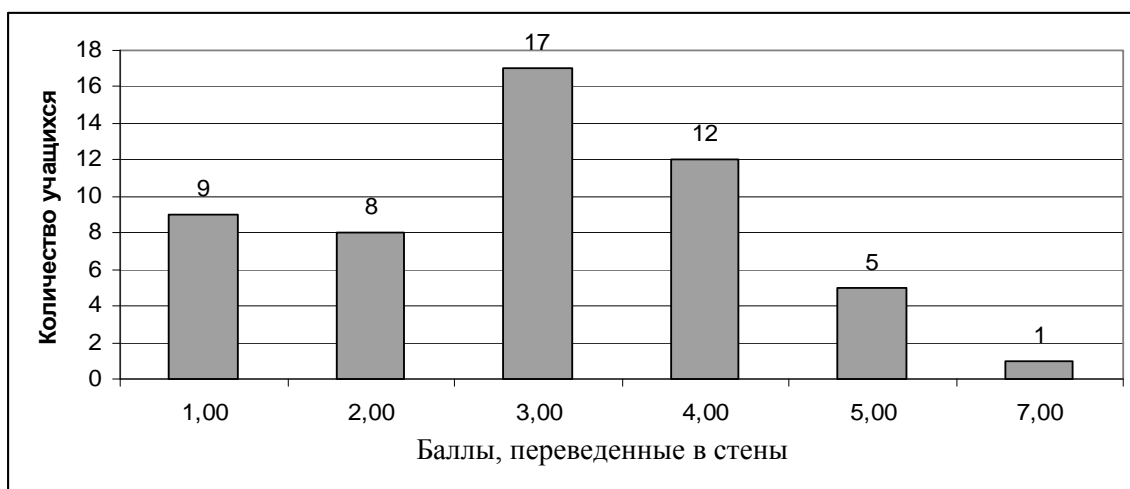


Рис. 2. Поведенческая регуляция студентов первого курса (52 человека) очной формы обучения факультета «Управление перевозками и логистика», специальность «Эксплуатация железных дорог»

### Библиографический список

1. Бородюк Н. Р. Адаптация. – М. : Глобус, 1998. – 88 с.
2. Безюлева Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. – М. : МПСИ, 2008. – 320 с.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – М. : Бахрах-М, 2011. – 672 с.
4. Маклаков А. Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика : учебник для вузов.

*Komarova A. V., Suvorovskiy A. V.*

### ADAPTIVE CAPACITY of STUDENTS

The authors conducted a study with the participation of students of I and IV courses of full-time education, as well as employees of JSC “Russian Railways” as “on duty at the station”. During the study, a questionnaire was developed, which includes a multi-level personal questionnaire “Adaptability and biographical questions”.

*adaptability; learner; bibliographic questions*

*Кононова О. Б., Слотина Т. В.*

### СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЫХ МАТЕРЕЙ

Статья посвящена описанию опыта изучения смысложизненных ориентаций молодых матерей. Метод исследования: тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, анкета. Исследование показало, что у молодых матерей практически все показатели теста смысложизненных ориентаций выражены значительно выше по сравнению с бездетными женщинами.

*ценностно-смысловая сфера; молодые матери; смысложизненные ориентации*

Материнство является одним из важнейших событий в жизни женщины. В этот период происходит не только физическая перестройка, но и психологическое принятие или непринятие новой роли. Вопросы материнства активно изучаются психологами, социологами и врачами на протяжении многих лет. Такие исследования чаще всего построены в русле двух подходов: «ребенкоцентрированном» и ориентированном на психологию беременных женщин. Второй подход больше связан с проблемой принятия будущего ребенка. Так, например, в исследованиях С. Ю. Мещеряковой психологическая готовность к материнству рассматривается как специфическое личностное образование, главным компонентом которого является субъектная ориентация к еще не родившемуся ребенку. Она во многом определяет отношение к беременности, влияет на характер протекания родов, продолжительность грудного вскармливания, а также на формирование привязанности между матерью и младенцем [9]. В исследовании Д. В. Стариковой и Ю. Г. Гайдыдей изучены особенности ценностно-смыслового блока психологической готовности к материнству у девушек, воспитывающихся в разных типах семей. Терминальными ценностями для всех девушек являются здоровье и любовь, но расположение их у каждой группы индивидуально. У девушек, которые были единственным ребенком в семье, на первом месте стоит любовь, а у девушек, воспитывавшихся в семьях с двумя и более детьми – здоровье. Для девушек, воспитывающихся в многодетных семьях, наиболее значимыми ценностями являются здоровье, любовь и счастливая семейная жизнь, что благоприятно влияет на психологическую готовность к материнству. А познание и развитие не являются ведущими ценностями, как в других группах [13].

Известны исследования, связанные с изучением особенностей беременных женщин, одни из которых находились в зарегистрированном браке, а другие не состояли в браке. Исследование В. А. Захаровой и А. И. Блюм «Особенности психологической готовности к материнству у беременных женщин с различным семейным статусом» показало, что психологическая готовность к материнству определяется взаимообусловленностью и качеством функционирования ценностно-смыслового, эмоционального, мотивационного и поведенческого компонентов. Психологическая готовность к материнству у женщин, состоящих в зарегистрированном браке, является сформированной и характеризуется преобладанием конструктивных мотивов сохранения беременности, пониманием ценности материнства и ориентацией деятельности, связанной с предстоящим рождением ребенка. Психологическая готовность к материнству у женщин, состоящих в незарегистрированном браке, является несформированной, о чем свидетельствует низкая удовлетворенность своей жизнью в настоящем, наличием деструктивных мотивов сохранения беременности и эмоциональной лабильностью, отсутствием осознания ценности предстоящего материнства [5].



Рост числа подобных исследований в последние годы красноречиво говорит об актуальности темы анализа психологических аспектов будущих и молодых матерей. При этом проблема материнства в первые годы жизни ребенка незаслуженно остается в тени и ограничивается, как правило, изучением кризисных состояний, таких как послеродовая депрессия. А ведь исследования внутреннего мира матери, включающего в себя ценностно-смысловую структуру личности, которая в этот период переходит на новый уровень осознания, связанный с принятием ответственности за новую жизнь, а также способность контролировать себя и свое поведение, безусловно, являются актуальными.

Важно подчеркнуть, что именно мать с ее личностными особенностями, уникальным набором ценностей, смыслов, качеств, характеристик становится ориентиром в дальнейшей жизнедеятельности человека, определяя устойчивое отношение ко всем базовым сферам жизни – к другим людям, миру и самому себе. Как известно, базовые структуры личности, компоненты, которые остаются практически неизменными на протяжении всей жизни индивида, закладываются в самом раннем детстве, когда мать является для ребенка практически единственным человеком, с которым он взаимодействует (А. Адлер, К. Хорни, Э. Фром, Г. Салливен) [3].

Исследования показывают, что от степени согласованности жизненных приоритетов матери и требований, которые предъявляет статус материнства, зависит то, насколько психологически благополучна будет женщина, поскольку невозможность реализации значимых личностных ценностей может привести к девиантному поведению [11]. А психологическое благополучие матери является залогом гармоничного развития и здоровья ребенка [8].

Авторы большинства трудов, посвященных феномену материнства, опираются на зарубежные психоаналитические теории З. Фрейда, К. Хорни, Дж. Боулби, Д. В. Винникота, М. Кляйн, М. Эйнворт [4]. При изучении трудностей материнства акцентируется внимание на проявлениях бессознательного, инстинктов в поведении женщины в период беременности и раннего материнства. С другой стороны, результаты исследований материнства в разных культурных традициях современного общества свидетельствуют о влиянии имеющихся моделей семьи, детства и ценностей, принятых в той или иной культуре, на отношение в ней к деторождению.

Наличие смысла является необходимым условием человеческой жизни, одной из главных духовных потребностей человека. Смысловая сфера направляет поведение, определяет развитие личности, ее интересы, выбор жизненного пути, самоопределение, актуализируя потенциал человека в будущем. В отечественной психологии к понятию смысл одним из первых обратился Л. С. Выготский. В работах А. Н. Леонтьева и целого ряда его учеников и последователей (Е. Ю. Артемьевой, А. Г. Асмолова, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, В. К. Вилюнас, А. В. Запорожец, В. А. Иванникова, Д. А. Леон-

тьева, Е. Е. Насиновской, В. В. Столина, Е. В. Субботского, О. К. Тихомирова) разработана концепция смысла как специфически человеческого механизма регуляции процессов деятельности и сознания, основы личностной структуры («смысловой сферы личности» [7]). Понятие смысла занимает весьма важное место в логотерапии В. Франкла, психологии личностных конструктов Дж. Келли, этогеническом подходе Р. Харре, феноменологической психотерапии Ю. Джендлина [7, с. 3–4]. Одной из наиболее разработанных является концепция Д. А. Леонтьева, который ввел в отечественную психологию понятие смысложизненных ориентаций. Методика исследования смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева позволяет изучать различные аспекты смысложизненных ориентаций: цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией. Эти три категории соотносятся с целью (будущим), процессом (настоящим) и результатом (прошлым). Ведь человек может «черпать смысл своей жизни либо в одном, либо в другом, либо в третьем (или во всех трех составляющих жизни)» [7, с. 13]. Изучению смысложизненных ориентаций посвящены работы А. Г. Акопова, Н. Л. Быковой [1]; Г. А. Вайзер [2]; Н. В. Потехиной [10]; Т. В. Слотиной [12]; И. В. Ульяновой [14]; Т. Г. Цигулевой, Т. А. Бирюковой [15]; В. Э. Чудновского [16; 17] и др.

Исследований ценностно-смысловой сферы будущих и молодых матерей в нашей стране мы обнаружили сравнительно мало.

В работах Е. М. Корнаковой выявлено существование различий в ценностях и смысложизненных ориентациях рожавших и нерожавших женщин. По сравнению с женщинами, воспитывающими ребенка раннего возраста, бездетные женщины называют большее количество значимых жизненных сфер. Для женщин с ребенком наиболее значимыми сферами являются семья, любовь, здоровье, в группе женщин без ребенка особенно важна интересная работа. При этом реализованность данной сферы невысока в обеих группах. Женщины, имеющие ребенка, оценивают себя как более состоявшихся в семье, любовных отношениях, несущих на себе большую ответственность, имеющих более высокое материальное благосостояние. В то же время они недостаточно отдыхают. На основании методики смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (СЖО) получены следующие результаты: у рожавших женщин значительно выше по сравнению с нерожавшими такие показатели смысложизненных ориентаций, как «Цель жизни» и «Локус контроля – Я». В целом показатели по каждой шкале выше у группы женщин с ребенком [6].

Целью исследования В. В. Спасской, проведенного под нашим руководством, было выявить особенности смысложизненных ориентаций молодых матерей. Объектом стали 60 женщин в возрасте от 18 до 30 лет, 30 воспитывает детей от 1 месяца до двух лет и 30 не имеет детей. В исследовании использовался тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонть-

ева (СЖО). В качестве методов математико-статистического анализа полученных результатов был использован *t*-критерий Стьюдента.

Было выявлено, что смысловые ориентации молодых матерей значительно отличаются от смысловых ориентаций бездетных женщин практически по всем показателям теста СЖО.

У молодых матерей результаты значимо ( $p \leq 0,01$ ) выше по показателям: «Общий показатель СЖО», «Процесс жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь». Менее значимые различия ( $p \leq 0,05$ ) по показателю «Цели в жизни». Общий показатель осмысленности жизни по тесту СЖО выступает в качестве критерия нацеленности, устремленности, направленности человека на всестороннее развитие, его внутреннего стремления к самореализации в различных жизненных сферах. Молодым матерям в большей степени свойственно считать себя сильными личностями, которые обладают достаточной свободой выбора и строят свою жизнь в соответствии с целями и представлениями об ее смысле. Эти женщины считают, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в реальность. У бездетных женщин показатели по шкалам «Локус контроля» ниже среднего, что характеризует их как не уверенных в своих силах, не способных контролировать события своей жизни, возможно, они полагают, что бессмысленно что-либо загадывать на будущее, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю. Следовательно, среди опрошенных женщин матери более осмысленно относятся к жизни. Возможно, бездетные женщины еще не успели определиться со своими целями и желаниями. В то время как молодые матери, вступая в новый этап своей жизни, имеют четкую цель, удовлетворены своим настоящим и чувствуют себя более уверенно и благополучно.

В целом отметим, что молодые матери, в отличие от нерожавших женщин, более целеустремленны, направлены на всестороннее развитие, стремятся к самореализации в различных жизненных сферах, воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, представляют себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и задачами. Кроме того, молодые матери, в отличие от бездетных женщин, в большей степени убеждены в том, что им дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения.

Полученные данные могут быть использованы в работе центров социальной защиты населения и в психологических службах при поликлиниках, а также в личном консультировании при разработке программ психологического сопровождения работы с матерями и будущими матерями (последующая углубленная диагностика, тренинги, консультативные встречи и т. д.).

Наше исследование носит скорее пилотажный характер, но его результаты свидетельствуют о том, что данная тема не только имеет научную пер-

спективу развития, но и носит, несомненно, прикладной характер. На современном этапе, когда в нашей стране отмечается потеря ценностных и смысло-жизненных ориентиров, планирование семьи и детей становится важным фактором в развитии смысло-жизненных ориентаций молодых женщин.

### Библиографический список

1. Акопов Г. В., Быкова Н. Л. Исследование динамики смысло-жизненных ориентаций // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни / Под ред. В. Э. Чудновского и др. – М. : «Ось-89», 2001. – С. 164–171.
2. Вайзер Г. А. Отношение старшеклассников к проблеме смысла жизни // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни / Под ред. В. Э. Чудновского и др. – М. : «Ось-89», 2001. – С. 172–179.
3. Волкова В. В. Психологические особенности отношения к материнству матерей-подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Петропавловск-Камчатский, 2005. – 18 с.
4. Григорьян И. Г. Особенности психологической готовности студенток к материнству : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2012. – 19 с.
5. Захарова В. А. Особенности психологической готовности к материнству у беременных женщин с различным семейным статусом // Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход : мат-лы VII Всероссийской конференции с международным участием. 23–25 ноября 2017 г. Часть II / Под ред. П. В. Ткаченко. – Курск : КГМУ, 2017. – С. 65–68.
6. Корнакова Е. М. Ценностно-смысловой компонент психологической структуры личности женщин-матерей, воспитывающих детей раннего возраста // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. – 2016. – № 4. – 43 с.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
8. Махмутова Р. К. Психология материнства: психологические аспекты изучения мотивации материнского поведения // Вестник удмуртского университета. – 2010. – № 2. – 51 с.
9. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18–27.
10. Потехина Н. В. Смысло-жизненные и ценностные ориентации спасателей МЧС России : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. – 18 с.
11. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности / А. В. Серый. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
12. Слотина Т. В. Смысло-жизненная концепция и агрессивность учащихся-подростков : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2002. – 230 с.
13. Старикова Д. В., Гайдыдей Ю. Г. Особенности ценностно-смыслового блока психологической готовности к материнству у девушек, воспитывающихся в разных типах семей // Международная научно-практическая конференция. – Волгодонск. – 2017.
14. Ульянова И. В. Формирование смысло-жизненных ориентаций учащихся общеобразовательной школы в педагогическом взаимодействии. – Владимир : ВГПУ, 2007. – 210 с.
15. Цигулева Т. Г., Бирюкова Т. А. Смысло-жизненные ориентации старшеклассников // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни : мат-лы 3–5 симпозиумов / Редкол.: В. Э. Чудновский и др. – М., 2001.
16. Чудновский В. Э. Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни / Под ред. В. Э. Чудновского и др. – М. : Ось-89, 2001. – 336 с.
17. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 15–26.

## **SMYSLOZHIZNENNY ORIENTATIONS OF YOUNG MOTHERS**

Article is devoted to experience of studying the life-meaningful orientations of young mothers. Research method: the test of life-meaningful orientations of D. A. Leontyev. Research showed that in young mothers, almost all test scores of life-meaningful orientations are expressed significantly higher in comparison with childless women.

*value-semantic sphere; young mothers; life-meaningful orientations*

**Кочербаева И. Дж.**

## **ПСИХОЛОГИЯ РОДИТЕЛЬСТВА: РОДИТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ**

В статье рассматриваются два подхода в исследовании родительства как психологического феномена. Проведен анализ необходимых компетенций, позволяющих создать благоприятные условия как для развития и социализации ребенка, так и для удовлетворения мотивов родителей.

*психология родительства; родительские компетенции; задачи родительства; мотивы родительства*

Подвергая анализу родительство как психологический феномен, выделим две позиции для рассмотрения. Первая в центре внимания держит ребенка, и тогда родительство обеспечивает условия для его развития и социализации. Вторая позиция сфокусирована вокруг личности родителя [5].

Если мы рассматриваем семью как среду для развития и социализации ребенка, то на основании ценностей семьи выделим следующие типы семей.

В традиционной семье воздействие осуществляется сверху вниз (от родителя к ребенку); у детей развивается способность и навыки вписываться в вертикально организованную общественную структуру.

В детоцентрической семье воздействие осуществляется снизу вверх (от ребенка к родителю); как результат у детей развивается высокая или завышенная самооценка, формируется ощущение собственной значимости и исключительности, что приводит к сложностям в адаптации в вертикально организованных общественных структурах.

В супружеской семье воспитательное воздействие организовано горизонтально [4].

Исходя из выделенной задачи родительства и внутрисемейного воспитания, можно сделать вывод о том, что родители должны обладать развитой коммуникативной компетентностью для поддержания вертикальной иерархии и сохранения коммуникации от родителя к ребенку без ущерба для формирования самооценки ребенка, лидерских качеств и самостоятельности.

Вторая компетенция, которая должна быть у родителей, – педагогическая (речь не идет о том, что родители должны иметь педагогическое образование, но знания и навыки, нужные для воспитания и научения ребенка, необходимы). Педагогическая компетенция является предметом исследования и обсуждения среди психологов и педагогов.

В частности, в работах Е. М. Горьковой и Ж. В. Савицкой отводится большая роль развитию родителей: наличию у них ролевой, управленческой, конфликтной и социальной компетентности [2]. Эти навыки являются обязательными для создания благоприятной среды, в которой будет происходить социализация и развитие детей.

Ролевая компетентность, с точки зрения авторов, необходима для поддержания активности и инициативности ребенка в рамках, установленных родителем. Конфликтная компетенция обеспечивает разрешение сложных жизненных ситуаций. Управленческая обеспечивает стабильность и развитие семейной системы. Социальная компетенция обеспечивает эффективность взаимодействия с сотрудниками социальных и медико-психологических служб.

В случае, если в фокусе исследования личность родителя, то на передний план выходит мотивация родительства [1]:

- счастье (ожидаемое чувство привязанности и счастья в отношениях с детьми);
- благополучие (связывается с положительным влиянием детей на семейные отношения);
- родительство (материнство или отцовство для человека источник ощущения полноты жизни);
- идентичность (дети облегчают переход ко взрослой жизни и укрепляют аутентичность);
- непрерывность (включает желание продолжить жизнь после смерти посредством детей, а также иметь поддержку в старости);
- социальный контроль (относится к явному или неявному внешнему давлению по поводу рождения ребенка, которое оказывают на пару) [3].

Для создания и поддержания условий, которые могли бы способствовать удовлетворению мотивов родительства, у личности должны быть развиты следующие компетенции: коммуникативная, конфликтная, социальная, управленческая, ролевая.

Сравнение перечня компетенций в различных подходах в исследовании родительства (интересы и личность ребенка либо личность родителя) позволяет выделить только одно отличие – в педагогической компетенции.

Таким образом, кроме стиля детско-родительских отношений и воспитания [7], для успешного родительства необходимо формировать и развивать педагогическую компетенцию [4].

## Библиографический список

1. Горьковая Е. М., Савицкая Ж. В. Ключевые компетенции приемных родителей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. (2017). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-priyomnyh-roditeley>.
2. Данина М. М., Кисельникова (Волкова) Н. В., Голзицкая А. А., Куминская Е. А., Маркова С. В., Карпинский К. В., Кольшко А. М. Современное состояние исследований в области регуляции репродуктивного поведения супругов // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 2 (22). – С. 73–83.
3. Дружинин Н. В. Экспериментальная психология. – СПб. : Питер, 2000.
4. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие. – М. : МПСИ, 2006.
5. Семенова Л. Э., Серебрякова Т. А., Князева Е. В. Экспериментальная программа оптимизации процесса развития мотивации родительства. // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 1 (29). – С. 30–37.
6. Эйдимиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб. : Питер, 2008.
7. Balen F. K. Involuntarily Childless Couples: Their Desire to have Children and Their Motives. Journal of Reproductive and Infant Psychology, 2008. – P. 26.

*Kocherbaeva I. D.*

### PARENTING PSYCHOLOGY: PARENTING COMPETENCE

The article discusses two approaches in considering parenthood as a psychological phenomenon. The analysis of the necessary competencies to create favorable conditions for the development and socialization of the child, and to meet the motives of the parent.

*psychology of parenting; parenting competences; tasks of parenting; parenting motives*

*Кулганов В. А., Багрецов С. А., Фомичев А. Д.*

### СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ МЕТОД КОМПЛЕКТОВАНИЯ БОЕВЫХ РАСЧЕТОВ ПУНКТОВ УПРАВЛЕНИЯ ВОЗДУШНО-КОСМИЧЕСКИХ СИЛ

Социометрический метод включает выбор вопросов-критериев для проведения опроса, обработку результатов и создание рекомендации по комплектованию боевых расчетов Воздушно-Космических Сил. Полный анализ социально-психологической структуры группы позволяет определить уровень развития ее компенсаторных механизмов к воздействию отрицательных факторов на мотивационную структуру деятельности группы, выбрать наиболее рациональное управляющее воздействие на нее и оценить эффективность применяемых мер по организационному управлению группой.

*малая группа; социометрический метод; психологическая совместимость; индекс социометрической когерентности; коэффициент социометрической напряженности*

Специфика социального изучения деятельности операторов проявляется в том, что объектом исследования и управления становятся меж групповые и межличностные отношения в малых группах. Именно на этом уровне особое значение приобретают межличностные отношения (симпатии, антипатии, дружба) и психологические механизмы взаимодействия между людьми (подражания, внушения, сопереживания) [3].

Проблемы взаимоотношений в коллективе рассматриваются в разрезе формальных и неформальных межличностных отношений. Если первые определены должностным положением и квалификационными нормативами, то вторые – психологическим климатом в группе, внутренними мотивами, стимулами и другими факторами, определяющими психологическую сущность содержания деятельности отдельных операторов. В малых группах неформальная структура взаимоотношений может оказывать столь сильное влияние на процессы их функционирования, что порой изменяет и официальные отношения между членами коллектива, влияет на качество их совместной деятельности. С другой стороны, неформальная структура группы зависит от формальной в той степени, в какой ее члены подчиняют свое поведение целям и задачам совместной деятельности, правилам ролевого взаимодействия. С помощью социально-психологических методов можно оценить это влияние. Их применение позволяет выразить внутригрупповые отношения в виде числовых величин и графиков и таким образом получить ценную информацию о состоянии группы [4].

В целом для социально-психологических исследований важно, что любая структура неформального характера всегда в тех или иных отношениях проектируется на формальную структуру, т. е. на систему деловых, официальных отношений, и тем самым влияет на сплоченность коллектива и его продуктивность в достижении внешней цели.

Одним из важнейших аспектов изучения социально-психологических отношений в малых группах является определение психологических механизмов, которым непосредственно подчиняется психическое состояние и поведение индивидов [2]. Определение неформальной группы структуры операторов боевых расчетов предполагает определение ее ядра, представленного совокупностью неформальных лидеров. Анализ связей члена группы с ее лидерами позволяет определить состав микрогрупп в коллективе, понять причины, влияющие на развитие и динамику структурных изменений, и правильно определить характер необходимых регулирующих воздействий.

В процессе совместной деятельности операторов в группе формируется общность их целей и мотивов. Эти факторы превращают рабочую группу в коллектив. Отдельная личность в нем выступает одновременно и как объект взаимоотношений, и как субъект. Личность имеет и осознает мотивированную цель деятельности, обладает необходимыми для групповой деятельности знаниями, умениями и навыками, закрепленными в опыте, а



также обладает способностью к поддержанию и выражению группового единства [1].

Социометрический метод выявляет и описывает межличностные отношения путем изучения результатов опроса всех членов группы, при этом ставится задача осуществить последовательный выбор лиц, отвечающих определенным требованиям.

Метод включает выбор вопрос-критериев для проведения опроса, обработку результатов и создание рекомендаций по комплектованию коллективов.

Выбор этих вопросов осуществляется исходя из условий специфики операторской деятельности на основе ситуаций, особо значимых для малой группы. Это достигается при помощи вопросов, касающихся общего эмоционального состояния.

Например: «С кем бы вы хотели заняться совместной деятельностью?», «К кому бы вы хотели обратиться за советом и помощью по работе и учебе?», и т. п. Концовка вопроса меняется в зависимости от критерия выбора или отвержения.

Для проведения социометрического опроса определяется контингент операторов, из которых проводится комплектование воинского коллектива.

При его проведении необходимо придерживаться следующих правил:

- избегать всякой официальности, которая может создать впечатление инспекторской проверки;
- избегать присутствия начальников в помещении, где проводится опрос, с целью создания атмосферы непринужденности;
- военнослужащих рассаживают свободно для обеспечения анонимности ответов.

Ответы сводятся в матрицы взаимных оценок с размером  $N \cdot N$ , где  $N$  – общее число операторов.

Диагональные элементы в этих матрицах отсутствуют, поскольку суждение каждого о самом себе не учитывается. Общее число таких матриц равно числу вопросов анкеты. Поскольку элементами  $S$  этих матриц являются оценки, которые дал  $i$ -й оператор  $i$ -му, то, следовательно, каждый столбец матрицы есть не что иное как набор оценок, которые получил  $i$ -й оператор от всех остальных. В качестве взаимной психологической совместимости  $i$ -го и  $j$ -го оператора по каждому вопросу анкеты необходимо взять оценку  $(C_{13} + C_{11})$ . Пример заполнения матрицы взаимных оценок  $S$  приведен в табл. 1.

В случае если вопросы имеют различную значимость, то степень взаимной психологической совместимости  $i$ -го и  $j$ -го курсантов  $C_{ij}^s$  должна быть определена с учетом веса каждого вопроса:

$$C_{3ij}^s = \frac{1}{k} \sum_{i=1}^k W_1 [C_{ij}^1 + C_{ji}^1],$$

где  $C_{ij}^s$  – степень взаимной психологической совместимости  $i$ -го и  $j$ -го операторов;  $k$  – число вопросов;  $W_1$  – вес первого вопроса;  $C_{ij}^1 + C_{ji}^1$  – степень взаимной психологической совместимости  $i$ -го и  $j$ -го операторов по первому вопросу анкеты.

Таблица 1

Пример заполнения матрицы взаимных оценок

п/п	Фамилия	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Иванов	х	+1	+1	+1	0	0	+1	+1	+2	+1	+2	+1	+1	+1	0	-1
2	Ковалев	+1	х	0	+1	-1	0	0	+1	0	+1	+1	+1	+1	+1	+2	0
3	Крылов	+1	+1	х	+2	-1	0	0	+1	+2	+2	+1	+2	+2	+1	+2	+2
4	Петров	+2	0	+2	х	0	0	0	+2	+2	+1	0	0	+1	+1	+1	+1
5	Костин	0	-1	0	+1	х	0	+1	0	+1	+1	-1	+1	+1	+1	+1	-1
6	Ильин	0	0	0	0	0	х	0	0	0	+1	0	0	+1	0	0	0
7	Сидоров	+1	0	0	0	0	0	х	0	+1	+1	0	+1	+1	0	0	0
8	Ванин	+1	+1	+2	+2	+1	0	0	х	+1	0	-1	+1	+1	0	0	0
9	Петин	+1	0	+1	+2	+1	0	+1	+1	х	+1	-1	+2	+1	+1	+1	-1
10	Костин	+1	0	0	+2	0	0	+1	0	+2	х	-1	+1	+1	+1	0	+1
11	Семенов	+2	0	0	0	-1	0	+1	0	-2	-1	х	+1	+1	+1	0	0
12	Бобров	+2	0	+1	0	+1	0	+1	0	+2	0	+1	х	0	0	+2	+1
13	Дубинин	+2	+1	+2	+2	+1	0	+1	+1	+2	+1	+1	+1	х	+1	+1	0
14	Елкин	+1	+1	0	0	+1	0	0	+1	+1	+1	+1	0	+1	х	0	0
15	Березин	0	0	+1	+1	+1	0	0	0	+1	+1	+1	+2	+1	+1	х	0
16	Волков	0	+1	+1	+1	-1	0	0	-1	-1	0	0	0	+1	+1	-1	х

Эта процедура позволяет перейти от прямоугольных матриц, содержащих всего  $k \cdot N \cdot (N - 1)$  элементов, к треугольной матрице взаимных психологических связей  $S$ , содержащей  $k \cdot N \cdot (N - 1) / 2$  элементов  $C_{ij}^s$ . Пример заполнения треугольной матрицы взаимных психологических связей  $S^s$  приведен в табл. 2.

Так как общее число взаимных психологических связей равно числу элементов матрицы  $S^s$  и каждый элемент  $C_{ij}^s$  характеризует психологическую совместимость  $i$ -го оператора с  $j$ -м, то в качестве меры психологической совместимости предполагается использовать два показателя:  $I_{cp}$  – индекс социометрической когерентности,  $N$  – коэффициент социометрической напряженности:

$$I_{\text{cp}} = 2 \cdot \sum_{i,j}^{\frac{N \cdot (N-1)}{2}} \frac{C_{ij}^s}{(\alpha \cdot N(N-1))};$$

$$H = 2 \cdot ((\sum \Pi_{++} - \sum \Pi_{--}) / N(N-1)),$$

где  $\alpha$  – нормирующий множитель, зависящий от масштаба оценки;  
 $\sum \Pi_{++}$  – общее количество взаимоприемлемых пар, которое в нашем случае равно количеству положительных элементов матрицы  $C^s$ ;  
 $\sum \Pi_{--}$  – общее количество конфликтных пар, которое в нашем случае равно количеству отрицательных элементов матрицы  $C^s$ .

Величина  $I_{\text{cp}}$  представляет собой не что иное, как усредненное значение одной взаимной психологической связи, умноженное на нормирующий множитель. Из выбранных показателей ясно, что психологическая совместимость будет лучше в той группе операторов, в которой значения  $I_{\text{cp}}$  и  $H$  выше.

С учетом этого поставленную задачу можно сформулировать следующим образом.

Таблица 2

**Пример заполнения треугольной матрицы взаимных психологических связей**

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	+	2	2	3	0	0	2	2	3	2	4	3	3	2	0	1
2		+	1	1	-2	0	0	2	0	1	1	1	2	2	2	1
3			+	4	-1	0	0	3	3	2	1	3	4	1	3	3
4				+	1	0	0	4	4	3	0	0	3	1	2	2
5					+	0	1	1	2	1	-2	2	2	2	2	-2
6						+	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
7							+	0	2	2	1	2	2	0	0	0
8								+	2	0	-1	1	2	1	2	-1
9									+	3	-3	4	3	2	2	-2
10										+	-2	1	2	2	1	1
11											+	2	2	2	1	0
12												+	1	0	4	1
13													+	2	2	1
14														+	1	1
15															+	-1
16																+

Из контингента операторов, состоящего из  $N$  человек, сформировать  $n$  групп, состоящих из  $m_1, m_2, m_3, \dots, m_n$  человек каждая, таких, чтобы:

$$m_1, m_2, m_3, \dots, m_n = \frac{N}{n};$$

$$I_{cp1} = \max \cdot 2 \cdot \sum_{i,j \in m_1}^2 \frac{C_{ij}^s}{m_1(m_1-1)};$$

$$H_1 = \max \cdot 2 \cdot \frac{\sum \Pi_{++} - \sum \Pi_{--}}{m_1(m_1-1)};$$

$$I_{cpn} = \max \cdot 2 \cdot \sum_{i,j \in m_n}^2 \frac{C_{ij}^s}{m_n(m_n-1)};$$

$$H_n = \max \cdot 2 \cdot \frac{\sum \Pi_{++} - \sum \Pi_{--}}{m_n(m_n-1)};$$

$$I_{cp1} \approx I_{cp2} \approx \dots \approx I_{cpn};$$

$$H_1 \approx H_2 \approx \dots \approx H_n.$$

Очевидно, что решение задачи в такой постановке связано с определением оптимальной стратегии поиска  $(i, j)^1 \in m_1, (i, j)^2 \in m_2, \dots, (i, j)^n \in m_n$ , при которых достигают максимума  $I_{cp1}, \dots, I_{cpn}; H_1, \dots, H_n$ ; в противном случае потребуется количество вычислений, которое практически сделать невозможно, даже с применением ЭВМ.

В соответствии с принципом оптимальной стратегии поиска экстремума необходимо использовать такой алгоритм, который на каждом шаге приносит максимальное приращение целевой функции.

Для данного случая в качестве целевой функции удобно взять соотношение:

$$I_{cpn} \frac{\max(I_{cp1} + I_{cp2} + \dots + I_{cpn})}{n}. \quad (1)$$

Из выражения 1 видно, что с учетом принятых ограничений одновременно должно достигаться максимальное значение индекса социометрической когерентности контингента курсантов в целом и в каждой группе по отдельности.

Таким образом, в данном случае оптимальным будет такой алгоритм отыскания  $(i, j)^1 \in m_1, \dots, (i, j)^n \in m_n$ , при котором на каждом шаге целевая функция принимает максимальное значение, т. е. на первом шаге:

$$I_{\text{ср } n}^1 = \frac{\max\left(C_{(i,j)_1}^s + C_{(i,j)_2}^s + C_{(i,j)_n}^s\right)}{\alpha_n};$$

на втором шаге:

$$I_{\text{ср } s}^1 = \frac{\max\left(\sum_{(i,j)_1}^3 + C_{(i,j)_1}^s + \dots + \sum_{(i,j)_n}^3 + C_{(i,j)_n}^s\right)}{\alpha_n};$$

на  $N/n$  шаге:

$$I_{\text{ср } s}^{N/n} = I_{\text{ср } s} = \frac{\max \frac{2_n}{\alpha \cdot N(N-1)} \cdot \left( \sum_{(i,j)_1}^{\frac{m_1(m_1-1)}{2}} + C_{(i,j)} + \dots + \sum_{(i,j)_n}^{\frac{m_n(m_n-1)}{2}} + C_{(i,j)} \right)}{\alpha_n}.$$

Таким образом, количество шагов должно быть  $N/n$ .

В результате использования методики для примера, представленного на рис. 1, 2, получены следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3

**Результаты социометрического обследования**

№ группы	Номера членов групп	Фамилии операторов	Значение группового социометрического индекса	
			$J_{\text{ср}}$	H
1	1, 2, 11, 15	Иванов Ковалев Семенов Березин	0,42	0,83
2	3, 7, 12, 16	Крылов Сидоров Валентинов Волков	0,375	0,67
3	4, 6, 8, 10	Петров Ильин Ванин Костин В. Н.	0,33	0,5
4	9, 5, 13, 14	Костин А. Н. Петин Дубинин Елкин	0,625	1

Групповые социометрические индексы  $J_{cp}$  и  $H$  изменяются от  $(-1)$  до  $(+1)$ :

$$-1 \leq J_{cp} \leq +1 \text{ и } -1 \leq H \leq +1.$$

Если значения  $J_{cp} = -1$  и  $H = -1$ , то можно утверждать, что все операторы групп дали друг другу оценку, равную  $(-2)$ , и что они скомплектованы только из конфликтных пар.

Если значения  $J_{cp} = +1$  и  $H = +1$ , то можно утверждать, что все операторы групп дали друг другу оценку, равную  $(+2)$  и что они скомплектованы только из взаимоприемлемых пар. Чем меньше разброс значений  $J_{cp}$  и  $H$ , тем более однородны группы по отношению друг к другу. Чем меньше значения  $J_{cp}$  и  $H$  какой-то группы по отношению к другим, тем больше должно быть уделено внимания этой группе со стороны начальства в период совместного обучения и деятельности групп.

В приведенном примере все  $J_{cp}$  и  $H$  положительны. Разброс составил (от 0,333 до 0,625) и (от 0,5 до 1) соответственно. В худшую сторону отличается третья группа ( $J_{cp} = 0,333$  и  $H = 0,5$ ), в лучшую сторону – четвертая группа ( $J_{cp} = 0,625$  и  $H = 1$ ).

Чем выше психологическая совместимость членов группы, тем эффективнее в ней совместная деятельность, выше способность успешного функционирования в сложных условиях в течение продолжительного времени и эффективнее действие психологических механизмов, компенсирующих дефицит интеллектуального, эмоционального или волевого единства.

Полный анализ социально-психологической структуры группы позволяет на основе полученных данных определить уровень развития устойчивости ее компенсаторных механизмов к воздействию отрицательных факторов на мотивационную структуру деятельности группы, выбрать наиболее рациональное по форме и содержанию управляющее воздействие на нее и оценить эффективность применяемых мер по организационному управлению группой.

Так как система анализа социально-психологической структуры группы выполняет роль своеобразного измерительного элемента в цели управления операторским трудом, то к нему предъявляется ряд специфических требований, а именно:

- о получаемые в ходе анализа оценки должны быть количественно выражены, а методики их получения должны обеспечивать достаточную чувствительность к изменению внутренних параметров социально-психологических структур малых групп;

- методики анализа перечисленных выше составляющих социально-психологической структуры должны обеспечивать высокую оперативность их определения;
- так как исходные данные для анализа социально-психологической структуры представляют собой результаты обработки субъективных мнений операторов и подвержены влиянию значительного числа внешних факторов, а следовательно, характеризуются нечеткостью, размытостью количественных оценок, то используемые методики должны обеспечивать обработку нечетко определенной исходной информации.

Применяемые в настоящее время методики анализа социально-психологической структуры группы, использующие методы наблюдения, беседы и социометрических измерений с помощью анкетирования, базируются во многом на интуиции и личном опыте лиц, проводящих подобный анализ. При соответствующих условиях (достаточный опыт руководителя и большой резерв времени) подобные методики дают достоверные результаты. Однако оперативность получения оценок социально-психологической структуры остается низкой, что в ряде случаев может привести к нарушению централизации руководства группой (например, при нарушении направленности мотивационной структуры неформального ядра группы).

Кроме того, значительный объем учитываемой при анализе исходной информации, ее нечеткость в некоторых случаях являются причинами грубых ошибок в управлении групповой деятельностью. Устранение подобных недостатков связано с необходимостью разработки и совершенствования методов формализации анализа социально-психологической структуры группы в условиях нечетко определенной исходной информации, что в свою очередь позволяет расширить область применения разнообразных средств автоматизации подобных исследований.

### **Библиографический список**

1. Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 5 / Под ред. А. А. Обознова, А. Л. Журавлева. – М. : Когито-центр, 2013. – 426 с.
2. Кулганов В. А., Багрецов С. А., Фомичев А. Д. Алгоритм определения области компромиссных решений комплектования малых групп формирований Воздушно-космических сил // Труды Военно-космической академии им. А. Ф. Можайского. Вып. 657. – СПб. : ВКА им. А. Ф. Можайского, 2017. – С. 141–147.
3. Кулганов В. А., Косырев С. В., Фомичев А. Д. Система контроля функционального состояния операторов в динамике дежурства // Военная мысль. – 2017. – № 7. – С. 82–90.
4. Кулганов В. А. Интегральная оценка функционального состояния и работоспособности операторов // Труды Военно-космической академии им. А. Ф. Можайского. Вып. 650. – СПб. : ВКА им. А. Ф. Можайского, 2016. – С. 192–198.
5. Кулганов В. А., Новикова А. С. Командообразование как метод повышения удовлетворенности трудам и уровня развития малой социальной рабочей группы // Ученые за-

писки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогика и психология» 2013. – № 5(52). – С. 79–85.

6. Новикова А. С. Особенности командообразования для самонаправляемых рабочих команд // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2013. – Т. 4. – № 24. С. 55–61.

**Кравченко Л. А.**

## **ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями оценки личности при использовании трех основных компонентов общения студента и преподавателя. На основе изучения познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов общения установлено, что они не только постоянно связаны между собой, но также характеристики одного компонента сказываются на характеристиках другого, хотя и отличаются рядом особенностей.

*общение; поведенческий компонент общения; познавательный компонент общения; студент; преподаватель; эмоциональный компонент общения*

Перед высшей школой стоит задача подготовки кадров, прочно усвоивших знания и навыки, характеризующие формирование общекультурных, профессиональных компетенций. Это говорит о том, что студент должен обладать не только профессиональными знаниями, но и большой эрудицией, высокой общей культурой и умением работать с людьми. Для достижения этих целей немаловажное значение имеют взаимоотношения между студентом и преподавателем, которые складываются в процессе обучения. Совершенно очевидно, что они должны основываться на принципах взаимной доброжелательности, принципиальности и ответственности. Кроме того, от преподавателей требуется умение строить эти отношения таким образом, чтобы они обогащали каждого студента интеллектуально, нравственно, эстетически, оптимально помогали студенту эмоционально включаться в вузовские условия.

Общение преподавателя и студента включает формирование у преподавателей и студентов образов друг друга и понятий о личностных особенностях каждого участника общения. Общение несет в себе также эмоциональную характеристику, т. е. внешний и внутренний облик обучающихся вызывает определенное отношение. Наконец, общение всегда предполагает поведенческий компонент, т. е. слова, поступки и дела, адресуемые тем людям, с которыми происходит взаимодействие. Три компонента общения (познавательный, эмоциональный и поведенческий) не только постоянно связаны между собой, но также характеристики одного сказываются на характеристиках другого, хотя и отличаются рядом особенностей. Рассмотрим, например, познавательный компонент. Полнота и глубина постижения преподавателем студентов зависит, во-первых, от характеристик внешнего



и внутреннего образа самих студентов, во-вторых, от обстановки, обстоятельств, условий, в которых студент и преподаватель общаются. Безусловно, уровень такого постижения определяется особенностями личности и самого преподавателя. Именно поэтому одни преподаватели предполагают весьма невысокий уровень развития у студентов таких качеств, как самостоятельность, инициативность, требовательность к себе; другие же преподаватели, напротив, имеют преувеличенное представление о степени развития у студентов этих качеств.

Большую роль в формировании у преподавателей тех или иных представлений о каждом студенте играют так называемые оценочные стереотипы, в которых в обобщенной форме у преподавателя оказывается запечатленным весь его прошлый опыт общения с разными студентами. Например, у преподавателя имеется некое представление о студенте-отличнике, и, встретившись со студентом, о котором известно, что этот студент – отличник, преподаватель начинает предполагать у него наличие определенных качеств. Подобные стереотипы мешают выявлению своеобразия личности, делают преподавателя слепым по отношению к реальным особенностям студента.

Оценивание преподавателями студента происходит, как правило, на основе впечатлений, накапливаемых на лекциях, практических занятиях, т. е. в условиях учебного процесса. Это означает, что личность студента оценивается по успеху или неуспеху учебной работы студента. К сожалению, подобный ограниченный и односторонний характер информации не мешает некоторым преподавателям давать обобщенную характеристику студенту. В дальнейшем эта оценка начинает более или менее сильно влиять на отношение к студентам. Естественно, что восприимчивость студентов к содержанию слов и действий преподавателя будет определяться в значительной степени мерой согласия студентов с оценками, которые дают наставники. Поэтому «человекознание» преподавателя, всесторонняя оценка студента как личности положительно сказывается на качестве прогнозирования поведения студента в самых разнообразных ситуациях, его действительных возможностей в избранной профессии.

### **Библиографический список**

1. Горбатенко А. С. Анкета «Преподаватель глазами студентов» глазами социального психолога–преподавателя вуза: Из редакционной почты // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 184–186.
2. Дюби Б., Моррисон Д., Хромов В. Б. Типологические психологические характеристики личности студентов трех этнических групп и их отношение к жизненным проблемам. – URL : <http://osp.kgsu.ru/hromov/tipolog.pdf>.
3. Юревич А. В. Психологи тоже шутят++. Изд. 3-е, доп. и сокр. – М. : «Канон++» РООИ «Реабилитация», 2012. – 312 с.

## FEATURES EVALUATION OF THE STUDENT'S PERSONALITY

This article discusses issues related to the features of personality assessment when using the three main components of communication between the student and the teacher. Based on the study of cognitive, emotional and behavioral component of communication found that they are not only constantly linked, but also the characteristics of one affect the characteristics of the other, although differ in a number of features.

*communication; behavioral component of communication; cognitive component of communication; student; teacher; emotional component of communication*

*Обухова Е. Г.*

## ПРОФЕССИОНАЛИЗМ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ КУРСАНТОВ ОБ ИДЕАЛЕ ОФИЦЕРА-АРТИЛЛЕРИСТА

В статье речь идет о традиционно сложившихся требованиях к офицеру-артиллеристу, исходящих из специфики профессиональной деятельности, соответствие которым образуют профессионализм военного специалиста. Профессионализм предполагает наличие развитых профессионально важных качеств, комплекс которых в представлении курсантов военной артиллерийской академии создает образ офицера-профессионала. К окончанию первого года обучения в военном вузе профессионально важные качества субъективно отражают обобщенный идеальный образ офицера в сознании курсантов, причем специфические для рода войск качества выражены еще недостаточно отчетливо.

*воинский профессионализм; воинские традиции; образ профессионала; профессионально важные качества*

В военной сфере требование высокого качества выполнения должностных обязанностей связано с большой степенью ответственности военнослужащего за каждое действие, за каждое решение, поскольку и материальные и моральные их последствия могут быть слишком тяжелыми.

Высокая степень владения военной профессией, когда служба полностью отвечает требованиям рода деятельности, проявляется в достижении профессиональных результатов, в приверженности выбранной профессии, в отношении человека к ней и в степени идентификации субъекта с профессиональной группой.

Воинский профессионализм – это серьезный уровень компетентности военнослужащего, это особое свойство, выражающееся в способности систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в военное и мирное время. Активность офицера в профессиональном совершенствовании обусловлена и обновлением образцов вооружения (нам представляется, что в РВиА этот процесс характеризуется особой интенсивностью), и расширением спектра тактических особенностей ведения современного боя, и учетом «человеческого фактора» в современных вой-

нах, в повседневной работе. Вектор развития воинского профессионализма офицера формируется под влиянием традиций рода войск.

Данное изложение лежит в контексте ключевых институциональных, общих для отечественных Вооруженных Сил традиционных основ, сложившихся идей, ориентиров, которые своеобразно проявляются в службе данного рода войск и начинают формироваться в сознании курсантов с самого начала служебно-учебной деятельности в военном вузе. Наряду с этими традициями существуют и неинституциональные артиллерийские традиции-ритуалы, которые стали предметом нашего подробного изучения несколько лет назад [2].

Для нас представляет интерес то, каким образом традиционно обусловленное понятие профессионализма преломляется в представлении обучающихся о личности офицера-артиллериста в совокупности его идеальных свойств. Проще говоря, нам интересен тот идеал, образец профессионала, который складывается у курсантов к концу первого года обучения и на который они, очевидно, ориентируются.

Обратимся к традиционно сложившимся требованиям профессии, формирующим идеальный образ офицера-артиллериста, который служит своего рода нормой деятельности, поведения и отношений в профессии.

Неуклонное усложнение искусства стрельбы и управления огнем артиллерии, ее материальной части потребовало от артиллеристов, а затем и ракетчиков знаний в области баллистики, математики, топогеодезии, метеорологии, астрономии и других естественных наук. Традиционно важным показателем профессионализма артиллеристов и ракетчиков являются высокая ответственность, точность расчетов, оперативность выполнения действий, что отражено в высказываниях генерал-полковника Н. М. Хлебникова: «Поспешай, да не суетись!» и «В нашем деле главное – скорость, скорость, скорость». Цена ошибок может быть велика. Непораженные в бою цели – это угроза потерь в личном составе, вооружении и военной технике наших войск, а значит, и срыв выполнения задачи общевойсковыми частями и соединениями.

Предназначение артиллерии в бою – содействие иным родам войск, что обеспечивается необходимым стремлением помогать другим. На полях сражений пехотинцы говорили: «Не подкачай, прикрой, артиллерия», и артиллеристы знали, что умелым огнем спасают жизни.

Артиллерия как коллективный род оружия с необходимостью требует артиллерийского товарищества – идеала войскового братства.

Следование суворовскому завету воевать не числом, а умением проявлялось у артиллеристов как в знании «своего дела», так и в освоении смежных военных специальностей для эффективного выполнения боевых задач в сокращенных расчетах орудий и ракетных комплексов.

Имеется множество примеров боевых действий артиллеристов, когда на огневых позициях у орудия оставался в живых один номер расчета, про-

должая вести огонь по противнику. Так, в 1942 году А. Ф. Аликанцев в одиночку уничтожил восемь танков противника.

Одним из наиболее ценных качеств военного профессионала является умение мыслить и действовать нестандартно при решении задач мирного и военного времени.

Русская смекалка не раз позволяла переломить ход боевой ситуации в пользу наших войск. В 1944 году в Познани напротив дома засел большой гарнизон гитлеровцев. Штурмовая группа установила на подоконнике третьего этажа шестипудовый реактивный снаряд и, протянув провод от него на нижний этаж к запальной машине, произвела выстрел. Боевая задача была решена.

Артиллерийская служба связана со значительными физическими нагрузками. Сила и выносливость – необходимые для артиллериста качества для обслуживания и эксплуатации артиллерийского вооружения, оборудовании огневых позиций. Дважды Герой Советского Союза В. С. Петров писал, что в течение 15–20 минут каждому бойцу их артбатареи приходилось перемещать в полусогнутом положении тонну груза.

Мы назвали лишь основные требования профессии артиллериста, перечень можно продолжать. В профессиональном менталитете идеалы профессионализма артиллериста, представляющие собой комплекс качеств и черт, становятся ценностным основанием, традиционно сложившейся нормой.

Очевидно, соотнесенность требуемых для определенной деятельности качеств личности в большей или меньшей степени осознается субъектом этой деятельности, поскольку связывается с результативностью, успешностью. Подобная взаимосвязь выявляется по отношению к учебе, что было выявлено нами при опросе студентов гражданского вуза [3].

Теперь выявление образа офицера-артиллериста в глазах первокурсников как совокупность профессиональных и личностных качеств связано с соотношением этих качеств с осваиваемой профессией. Важна еще и представленность в этом комплексе специфически «артиллерийских» качеств – тех, которые должны наличествовать в будущей профессиональной деятельности с учетом ее специфики.

Обратимся к проведенному опросу, замысел которого состоял в том, чтобы, собрав ответы на вопросы открытого типа, получить набор характеристик идеального офицера-артиллериста, сгруппировать их и соотнести с традиционными для РВиА требованиями профессии.

Для нас очевидно, что на разных этапах профессионализации идеальный образ может иметь разную степень выраженности специфических для рода войск качеств и что понимание цели (образа результата) овладения профессией курсантами на начальном этапе профессионального образования обусловлено традиционными представлениями, сложившимися под влиянием полученной ими до изучения спецдисциплин информации.

Опрос констатирующего характера проведен в конце первого года обучения, когда погружение в воинскую службу несколько «откорректировало» представление о желаемом достижимом результате учения.

Респондентам в количестве 135 человек было предложено перечислить качества, которые, по их мнению, должны быть присущи офицеру-артиллеристу. При обработке данных учитывались все качества (даже если обозначающие их слова синонимичны) для объективной оценки веса качеств и свойств, наиболее и наименее ценимых курсантами. В результате было выделено шесть групп качеств. Приведем их по степени частотности упоминания.

К первой, наиболее обширной группе отнесены качества характера офицера. Чаще всего назывались те, что связаны со свойственными деятельности военнослужащего противостоянием, активным противодействием, вооруженной борьбой: смелость, храбрость, отвага, героизм, бесстрашие и т. п. Их вес в числе всех характеристик составляет 69 %.

К характерологическим отнесем и 47 % случаев, когда упоминались черты, связанные со строгим исполнением обязанностей, ответственным отношением к ним: дисциплинированность, исполнительность, добросовестность, пунктуальность. Большую долю (77 %) в описаниях занимают психологические и социально-психологические качества характера, отражающие отношение к людям: справедливость, искренность, честность, доброта, скромность, уважение к другим, готовность к взаимопомощи.

Ко второй группе отнесены качества, отражающие способность человека преодолевать препятствия и относящиеся к волевой сфере личности. В 50 % опросных листов названы воля, воля к победе, «стальные нервы», решительность, настойчивость. В 53 % случаев вспоминали волевые качества, обеспечивающие саморегуляцию поведения и деятельности: сдержанность, выдержка, терпение, стойкость, спокойствие. Они необходимы для принятия взвешенных решений, для самообладания в любой, даже чрезвычайно сложной ситуации.

В третью группу объединены командирские качества – лидерство, умение работать с личным составом, командовать, быстро принимать решения (33 % респондентов); обобщенные характеристики – профессионализм, опыт, знание дела (5 %); и «собственно артиллерийские» качества – способность быстро считать, точность в расчетах (10 %).

К четвертой группе отнесены качества, отражающие образованность и интеллект офицера, они упомянуты 30 % респондентов (ум, тяга к знаниям, эрудиция, грамотность). К ним отнесена и способность оперативно использовать свой умственный потенциал (в 12 % анкет): интуиция, сообразительность, смекалка, хитрость. Действительно, интуиция, основанная на компетентности и опыте, подсказывает командиру нестандартные решения в трудных ситуациях, в условиях дефицита времени.

Пятая выделенная нами группа качеств отражает хорошее физическое состояние артиллериста, который по роду службы должен уметь выдерживать немалые физические нагрузки. 34 % респондентов назвали силу, выносливость, закалку, хорошую спортивную форму.

Конечно, современное вооружение не требует такой, как раньше, физической силы для переноса тяжестей, перемещения орудий и т. п., однако в послевоенной тактике иностранных армий видное место отвели использованию диверсионных и разведывательных подразделений в тылу противника. Возникла необходимость обучения навыкам рукопашного боя.

Наконец, шестая группа включает качества, относящиеся к эмоциональной сфере психики, они содержатся в 10 % опросных листов. Названы высшие чувства человека – патриотизм, преданность Родине, гордость за Отечество.

Е. А. Климов, известный специалист в области профессионального развития, считал, что профессионализм следует рассматривать не только как высокий уровень знаний, умений и результатов в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека. Значимость приобретают внутриспсихические образования.

К воинскому профессионализму закономерно отнести и особенности профессиональной мотивации, ценностных ориентаций военнослужащего, которые выражаются в стремлении к достижению высоких результатов в ратном труде, в истинной верности Родине, Вооруженным Силам России, в преданности идеалам патриотизма, искренней любви к профессии. Очевидно, эта сторона личности офицера отражена в названных высших чувствах.

Проведенный опрос показал, что в целом сформировано достаточно обобщенное представление об офицере артиллерийских войск в сознании курсантов первого года обучения. Доминируют характеристики отважного, дисциплинированного, сильного духовно и физически, умного и отзывчивого, обладающего командирскими качествами военнослужащего. Отнесенность к определенному роду войск еще не вполне дифференцирована в описаниях, содержащих наиболее типичные характеристики воина – защитника Отечества, которые чаще всего приводятся в средствах массовой информации, в художественной культуре, кинематографе и формируют общее идеализированное представление о нем в общественном сознании. Вместе с тем можно обозначить наличие у первокурсников в сознании образа профессионала, качеств, относящихся к «артиллерийским».

Об этом свидетельствуют черты личности офицера-артиллериста, названные курсантами: и точность, и хладнокровие, и ум (ведь артиллерия издавна считалась интеллектуальным видом оружия). Этот факт дает основание предположить, что не только выбор профессии обучающимися сделан осознанно, но и выбор специализации обучения.

Начало формирования эталонов профессионального мастерства осуществляется еще до обучения в высшей школе. Затем знание о профессии

военнослужащего, точнее – об офицере-командире Вооруженных Сил, его компетенциях и личностных качествах углубляется по мере освоения профессии в военном вузе, позже – в процессе погружения в профессиональную деятельность.

По нашему мнению, в ходе профессиональной подготовки формируется концептуальная (понятийно-образная) модель деятельности, которая, с одной стороны, отражает образ профессионала-артиллериста (и постепенно преобразуется), с другой стороны, обуславливает решение многих задач профессионального становления курсантов.

В заключение отметим: мы выяснили, что требования к специалисту РВиА исходят из задач артиллерии в бою, коллективного характера их выполнения, ответственного и оперативного, умения нестандартно мыслить и поступать, действовать хладнокровно, при необходимости малым составом; самому артиллеристу быть физически крепким, постоянно повышать профессиональный уровень.

На начальном этапе обучения идеальный образ профессионала достаточно обобщен, приближен к образу офицера ВС России безотносительно к роду войск. Такая ситуация объясняется тем, что в содержание обучения еще не включены специальные дисциплины и стажировки, опыт обращения с вооружением и техникой очень мал. По мере освоения знаний, умений и развития профессиональных качеств представление об офицере, мастерски решающем профессиональные задачи, будет меняться, как, наверное, и профессиональное «Я» каждого курсанта.

В числе факторов, обуславливающих формирование профессионала в организации высшего образования, назовем следующие:

- особенности профессиональной группы, влияющие на становление профессионала, в частности, традиции профессионализма, сложившиеся в ней;
- представления человека, включенного в процесс профессионального образования, в частности, те качества, которые обучающиеся считают важными, не исключая внутренних побудителей к освоению профессии;
- особенности процесса образования, сложившиеся в высшей школе, в частности, традиции обучения в конкретной образовательной организации, что является одной из проблем, разрабатываемых научной школой профессора Михайловской военной артиллерийской академии Е. Г. Вапилина [1].

#### **Библиографический список**

1. Вапилин Е. Г. Изучение ракетных войск и артиллерии в процессе преподавания в высшем учебном заведении // Труды Волконских чтений. Том II. Санкт-Петербург, 2014.

2. Вапилин Е. Г., Мулява О. Д., Обухова Е. Г. Традиции в ракетных войсках и артиллерии: историко-социологический подход // Военная мысль. 2016. – № 11. – С. 63–71.

3. Обухова Е. Г., Культура личности студента вуза глазами первокурсников СПГУТД // Вестник Санкт-Петербургского университета технологии и дизайна. Серия 3. Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2011. – № 2. – С. 61–66.

4. Обухова Е. Г. Образ офицера-артиллериста глазами первокурсников Михайловской военной артиллерийской академии : сб. науч. статей / Материалы 49-й военно-научной конференции. – СПб. : МВАА, 2015. – С. 160–163.

*Oboukhova E. G.*

### **PROFESSIONALISM IN REPRESENTATION OF CADETS ABOUT THE OFFICER-GUNNER'S IDEAL**

In this article we are talking about the traditional requirements for the officer-gunner, coming from the specifics of professional activity, compliance with which form the professionalism of a military specialist. Professionalism assumes the presence of developed professionally important qualities, the complex of which in the representation of cadets of the military artillery Academy creates the image of a professional officer. By the end of the first year of training at the military academy in the representation of cadets professionally important qualities subjectively reflect the generalized ideal image of the officer, in which the specific qualities for the kind of troops are not yet clearly expressed.

*military professionalism; military traditions; image of the professional; professionally important qualities*

*Оконешникова О. В.*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЕНЕЗИСА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ**

В статье рассматривается модель как средство познавательной деятельности человека. Описаны принципы организации и структура теоретического знания, центральное место в которой занимает модель предмета исследования. Разработанная автором субъектно-объектная модель научного познания показывает, с одной стороны, движение от эмпирических феноменов к теоретической модели, с другой – психологические закономерности процессуального аспекта научного познания.

*познавательная деятельность; понятия, теоретическая модель; эмпирические и теоретические феномены; две системы познания; двуязычная природа мышления; метакогнитивные процессы; регуляция процесса мышления*

Изучение процесса познания объективной реальности волнует не только психологов, но и представителей других наук: философов, математиков, физиков, лингвистов и др. В настоящее время кризис наблюдается не только в психологии. Особенно остро стоит вопрос в гуманитарных науках, переживающих постмодернистский этап развития. Как с горечью писал лингвист А. А. Зализняк о современных тенденциях в гуманитарных науках: «Истины не существует, существует лишь множество мнений (или, говоря языком постмодернизма, множество текстов)» [10].

Принцип утилитарности и конструктивности, сформулированный в философии, предлагает строить научную деятельность через конструиро-



вание моделей, которые должны быть адекватны изучаемым явлениям. Данный принцип верен и в отношении практической деятельности профессионала.

Философ В. С. Степин, определяя приоритетный характер теоретического знания на современном этапе развития науки, рассматривает способ организации теоретического знания [24].

Прорывы к новым предметным мирам становятся возможными в развитой науке благодаря особому способу порождения знаний. На этапе преднауки модели преобразования объектов, включенных в деятельность, создавались путем схематизации практики. Объекты практического оперирования замещались в познании идеальными объектами, абстракциями, которыми оперирует мышление, а отношения идеальных объектов, операции с ними также абстрагировались из практики, представляя собой своего рода схему практических действий.

Существует несколько подходов к пониманию того, как, собственно, формируются теоретические схемы. Один из них – операционизм, представителем которого является американский физик Перси Бриджмен, которому принадлежит знаменитое высказывание: «Понятие есть синоним соответствующей совокупности операций» [24]. Подобный способ определения позволяет обозначить эмпирический смысл величины, но не решает главную задачу – как перейти от эмпирического уровня к теоретическому и наоборот. В психологии увлечение операционизмом приводит к парадоксальным заключениям типа: «Интеллект – это то, что измеряют интеллектуальные тесты» (А. Бине).

В развитой науке главным становится способ построения знаний, при котором модели предметных отношений действительности создаются вначале как бы сверху по отношению к практике. Идеальные объекты, выступающие элементами таких моделей, создаются не за счет абстрагирования свойств и отношений объектов реальной практики, а конструируются на основе оперирования ранее созданными идеальными объектами. Создаваемые таким образом модели выступают в качестве гипотез, которые затем, получив обоснование, превращаются в теоретические схемы изучаемой предметной области. [24, с. 703–704]. Теоретические схемы имеют две неразрывно связанные между собой стороны: они выступают как особая модель экспериментально-измерительной практики и одновременно служат системным изображением предмета исследования, выражением существенных связей исследуемой реальности [24, с. 163].

В теориях низкого уровня формализации (в социальных и гуманитарных науках) преобладают частные теоретические схемы, в которых соединяются дедуктивные методы и индуктивные приемы исследования, опирающиеся на анализ наблюдаемых эмпирических объектов.

Генезис теоретических схем, по мнению В. С. Степина, проходит обычно три этапа.

Первый – построение теоретических схем в качестве гипотез осуществляется путем перенесения абстрактных объектов из других областей теоретического знания и соединения этих объектов в новой «сетке отношений».

Второй – проверка гипотезы (в инженерных науках именно данный этап называется моделированием, но в гуманитарных науках проверка опытом ограничена).

Третий – построение на основе полученной фундаментальной теоретической схемы всех ассимилированных ею частных теоретических схем. [24, с. 709–710].

Альберт Эйнштейн в «Письме к Соловину» [28, с. 79] раскрывает процесс построения научной теории.

(1) Нам даны  $E$  – непосредственные данные нашего чувственного опыта.

(2)  $A$  – это аксиомы, из которых мы выводим заключения. Психологически  $A$  основаны на  $E$ . Но никакого логического пути, ведущего от  $E$  к  $A$ , не существует. Существует лишь интуитивная (психологическая) связь, которая постоянно «возобновляется».

(3) Из аксиом  $A$  логически выводятся частные дедуктивные утверждения  $S$ , которые могут претендовать на строгость.

(4) Утверждения  $S$  сопоставляются с  $E$  (проверка опытом).

На рис. 1 представлена модель научного мышления А. Эйнштейна. Движение от феноменологического уровня  $E$  к уровню  $A$  (теоретическому) относится к внелогической (интуитивной) сфере. Это движение осуществляется за счет «jump» (творческого прыжка). Движение от уровня  $A$  к уровню  $S$  (уровню суждений) представляет собой дедукцию.

В современной науке моделирование выполняет очень важную функцию – помогает осуществлять «прыжок» от эмпирических данных к теоретическим конструктам. Модель является одним из основных инструментов научного познания и практической деятельности профессионала. Модель (фр. *modele*; лат. *modus, modulus* – мера, аналог, образец, образ, способ) – это система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе; это упрощенное представление реального устройства и (или) протекающих в нем процессов, явлений [16].

С помощью модели устанавливают отношения между исследуемой реальностью и теоретическими знаниями. [3] Модель позволяет *понять* явление, структуру изучаемого объекта. В модель включаются только существенные аспекты, представляющие объект, и отбрасываются *все остальные* (бесконечное большинство). Адекватная модель позволяет:

- сформулировать рабочие гипотезы, подобрать инструментарий и выстроить логику исследования,
- описывать и интерпретировать полученные результаты в содержательных понятиях науки (физики, химии, психологии и пр.).

- не только объясняет эмпирические феномены, до этого не объясненные другими моделями (теориями), но и позволяет предсказать новые эмпирические феномены;
- модель позволяет «увидеть» будущий продукт проектной деятельности профессионала. [19; 26].

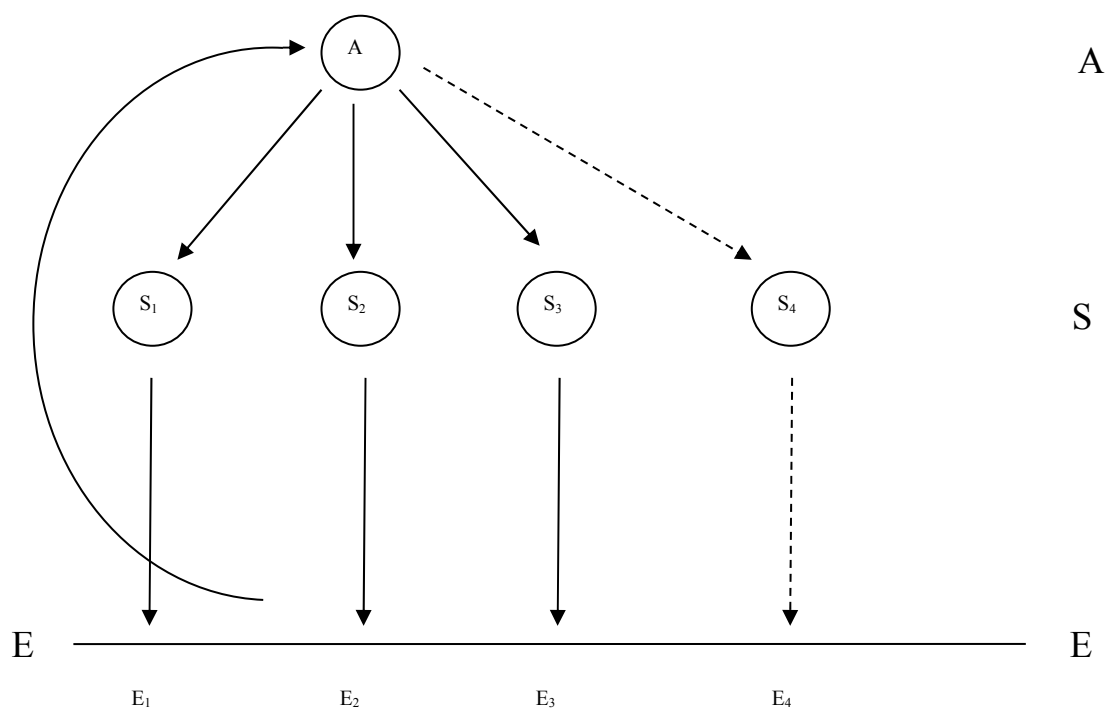


Рис. 1. Модель научного мышления А. Эйнштейна [28]:  
 А – система аксиом; S – вытекающие из аксиом утверждения;  
 E – совокупность непосредственно данных ощущений (данных опыта)

На основании анализа методологических работ (А. Эйнштейна [28], Дж. Холтона [27], М. Вартофского [3], В. С. Степина [23; 24]) была предложена структура теоретического знания [17; 18], включающая в себя:

- теоретические предпосылки в форме «научной картины мира», которые обеспечивают «узнавание» воспринимаемых объектов;
- эмпирические феномены (эмпирические факты, полученные в соответствии с методологическими правилами, принятыми в науке; операционализируемые через совокупность методических процедур, позволяющих их получить; которые могут быть воспроизведены другими исследователями на основе повторения схемы исследования).
- теоретические феномены (частная теоретическая схема, признанная научным сообществом, изучающим данное явление, описывающая и объясняющая эмпирический феномен в теоретических понятиях предметной области);

- понятия науки как идеальные объекты, «логические реконструкции действительности»;
- собственно модели как системы понятий, позволяющие описать, понять, объяснить и даже прогнозировать новое научное знание (модель характеризуется высоким уровнем обобщенности, что отличает ее от теоретического феномена).

Как строить научные модели? Факту следует пройти путь от уровня эмпирических феноменов до уровня модели, не потеряв при этом тех важных свойств, которые связывают его с объективной реальностью.

Следует провести теоретический анализ таким образом, чтобы:

- последовательно провести анализ эмпирических феноменов;
- составить таблицу теоретических феноменов;
- выделить систему понятий, объясняющих теоретические и эмпирические феномены;
- в процессе анализа необходимо опираться на образы, которые являются изоморфными структурам моделируемой реальности (визуализация).

Мы определяем *теоретическую модель* исследования как *систему понятий* предметной области науки, представляющую изучаемую реальность одновременно в знаковой и образной форме, которые отражают существенные свойства изучаемого объекта и особенности человеческого мышления и понимания [17; 18].

Содержательная модель исследования опирается на систему понятий и конструируется в результате творческого озарения. Созданные в результате этого процесса и прошедшие через горнило процедур научной верификации модели составляют «золотой» фонд науки, являются ее ядром. Некоторые модели служат средством построения теории, но не включаются в ее состав. Основной задачей модели является объяснение эмпирических феноменов, в том числе и тех, которые не могли быть объяснены ранее на основе существующих в науке понятий. Таким образом, вновь созданная модель выполняет многообразные функции: объяснение полученных фактов; понимание изучаемых эмпирических объектов; систематизация полученных знаний; эвристическая функция (прогнозирование новых фактов; выдвижение гипотез); проектирование (создание образа будущего результата); передача опыта и знаний. Фундаментальная теоретическая схема образует основание теории, опираясь на которое, исследователь может получать все новые характеристики исследуемой реальности, не обращая каждый раз к ее экспериментальному изучению, выявляя новые признаки абстрактных объектов теоретической схемы на базе исходных признаков.

В нашем видении объектной модели познания А. Эйнштейна учтено движение от эмпирических феноменов – к теоретическим, а далее – к системе понятий. Объектная модель познания отражает результат научного познания – построение модели, но при этом остается вопрос, каковы пси-

хологические механизмы движения к данному результату, каковы познавательные возможности человека? Модель должна обладать такими характеристиками, которые позволяли бы человеку осуществлять процесс познания, опираясь на нее. Это возможно только в том случае, когда модель не только отражает характеристики объекта, но и соответствует свойствам самого субъекта познания.

Процессуальный план построения модели опирается на эмпирические феномены и соответствующие им теоретические феномены познания, позволяющие объяснить процесс движения к модели. Эти феномены выявлены, прежде всего, на материале исследования научного познания, основополагающей характеристикой которого является творчество.

В литературе выделяется ряд эмпирических феноменов (фактов), характеризующих процесс научного познания:

- проблемность познания: Проблема в познавательном или практическом смысле всегда есть «осознанное противоречие» (В. Фридрих);
- факты творческого озарения математиков: использование зрительных, слуховых и двигательных образов (Ж. Адамар);
- факты, связанные с выявлением пространственно-временной структуры мыслительных процессов (так, метод моделей показал свою эффективность в обучении иностранным языкам (Р. Ш. Танненбаум);
- влияние бессознательного на мыслительный процесс: «Среди бессознательных идей привилегированными, т. е. способными стать сознательными, являются те, которые прямо или косвенно наиболее глубоко воздействуют на наши чувства» (Анри Пуанкаре);
- описание фаз творчества: роль интуиции (Я. А. Пономарев);
- описание роли мотивации (познавательной активности) в творчестве (Д. Б. Богоявленская);
- эвристики рационального и иррационального в познании, описанные Д. Канеманом;
- связь мышления с личным интересом (У. Джемс);
- интенция – основное свойство безобразного мышления как его сверхчувственное содержание (Вюрцбургская школа);
- рефлексивный и личностный аспекты мышления: факты смыслового уровня регулирования в организации мыслительного процесса (И. Н. Семенов);
- роль дискурсивного мышления (приемов логического мышления) в процессе познания (Н. А. Подгорецкая, Л. Ф. Обухова).

В литературе [1; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 14; 15; 20; 21; 22] отражены теоретические феномены в описании субъектных аспектов познания:

- сигнальный характер психики и мышления: парадокс психики в том, что, будучи свойством мозга, она отражает не свойства мозга, а

свойства объективной реальности (Л.М. Веккер). Психике присущи свойства предметности и проекции. В основе мышления лежит образный язык, обеспечивающий связь с пространственно-временными характеристиками предметов реального мира;

- интенциональность мышления и познания (личностный и субъективный компонент): для чего совершаются мои действия;
- интенциональность мышления проявляется в направленности на цель, как целевой замысел действия (А. Н. Леонтьев). Мышление организовано как деятельность, соответственно, обязательно включает в себя мотив и цель;
- рефлексивный компонент творческого мышления (соотнесение цели, результата и средств мышления);
- интуиция (неартикулированный опыт) обеспечивает эффективность творческого процесса в ситуации неопределенности, дефицита времени;
- дискурсивное мышление обеспечивает переход логическим путем (т. е. шаг за шагом) от одного представления к другому и из его элементов строит мыслительный образ;
- выявление метакогнитивных структур, влияющих на познавательные возможности человека: метазнание и регулятивные структуры.

Можно выделить три основных источника в описании субъектного плана построения модели:

- теория Д. Канемана о двух системах познания: Система 1 (интуиция) и Система 2 (понятийное мышление) [12];
- информационная теория Л. М. Веккера о двуязычной природе мышления [4; 5; 6; 7];
- метакогнитивные процессы познания. Частным случаем является схема системного построения мышления И. Н. Семенова, показывающая смысловую регуляцию потока сознания [по: 9; 11; 14; 15; 24; 25].

Модель Даниэля Канемана создает предпосылки для понимания генезиса теоретических схем [12]. Даниэль Канеман вместе с Амосом Тверски в 1970–1990-е годы разрабатывали психологию выбора и интуитивных представлений. Одним из существенных результатов исследований Д. Канемана было открытие эвристик, используемых людьми, и принятия решений в условиях неопределенности.

Даниэль Канеман в своей нобелевской лекции описывает эвристики формирования суждений, раскрытые в совместной работе с Фредериком («Heuristics and biases: The psychology of intuitive thought», 2002) [12]. Ключевые идеи выражаются следующим образом: большая часть выборов и большая часть суждений делается интуитивно; правила, которым подчиняется интуиция, в основном сходны с правилами восприятия.

Даниэль Канеман представляет различия между двумя универсальными когнитивными функциями, относящимися условно к интуиции и размышлению (*reasoning*). Размышление происходит обдуманно, с приложением усилий; интуитивные догадки, напротив, – приходят в голову спонтанно, без особых усилий, обдуманного поиска и расчетов. По мнению Д. Канемана, большая часть мыслей и действий в этом смысле носят интуитивный характер.

Свободное мышление (без усилий) часто наблюдается во многих жизненных ситуациях, некоторый контроль над ментальными операциями и реализуемыми действиями существует, однако, он обычно слаб, создавая условия для выражения многим нашим интуитивным суждениям, в том числе и ошибочным.

Для описания операций интуиции и размышления Д. Канеман использует понятия «Система 1» и «Система 2», характеристики которых представлены на рис. 2. Операции в рамках Системы 1 протекают быстро, автоматически, без усилий, они ассоциативны, зачастую эмоционально окрашены и управляются привычками, поэтому их сложно контролировать и модифицировать. Операции Системы 2 происходят медленнее, последовательно, с интеллектуальными усилиями и намеренным контролем; они также относительно гибки и потенциально подвержены влиянию правил. Различия в Системе 1 и Системе 2 связаны с тем, какие возможности для ментальных усилий предлагает ситуация. Исследования по методу двойных задач показали, что функции самоконтроля связаны с трудоемкими операциями Системы 2.

Перцептивная система и интуитивные операции Системы 1 порождают впечатления об атрибутах объектов восприятия и мысли. Эти впечатления спонтанны, и их не требуется выражать словами. *Суждения*, напротив, всегда эксплицитны и намеренны – независимо от того, выражены они явно или нет. Таким образом, Система 2 задействована во всех суждениях, независимо от того, являются они продуктами впечатлений или же размышлений. Термин «интуитивные» используется для обозначения суждений, непосредственно отражающих впечатления.

По мнению Д. Канемана и А. Тверски, интуитивные суждения занимают позицию между автоматическими операциями восприятия и осмысленными операциями размышления. Все характеристики, приписываемые Системе 1 исследователями интуиции, являются также свойствами операций восприятия. Однако, в отличие от восприятия, операции Системы 1 не ограничены процессами текущей стимуляции. Как и в Системе 2, операции Системы 1 имеют дело и с перцептами, и с концептами и могут быть выражены языковыми средствами.

В исследовании Д. Канемана и А. Тверски описаны характеристики Системы 1, которая является основой для интуиции. К ним можно отнести харак-

теристики доступности (интуитивные мысли приходят в голову спонтанно, как и перцепты) и полное подавление неоднозначности в осмысленном восприятии (в отличие от Системы 2, для которой характерно сомнение).

	<b>ВОСПРИЯТИЕ</b> (перцепция)	<b>ИНТУИЦИЯ</b> (Система 1)	<b>МЫШЛЕНИЕ</b> (Система 2)
<b>ПРОЦЕСС</b>	<p>Быстрые Параллельные Автоматические Не требуют усилий Ассоциативные Медленно обучаемые</p>		<p>Медленные Последовательные Контролируемые Требуют усилий Регулируются правилами Гибкие</p>
<b>СОДЕРЖАНИЕ</b>	<p>Перцепты (образы) Текущая стимуляция Стимул-зависимость</p>	<p>Понятийные репрезентации (умозрительные представления) Прошлое, настоящее и будущее Может быть вызвано языком</p>	

Рис. 2. Три когнитивные системы (схема Д. Канемана, иллюстрирующая способы суждений человека)

Включение психологии здравого смысла и интуиции в модель научного познания является эвристически плодотворной, поскольку позволяет не только объяснить явление «творческого прыжка», но и создает предпосылки для понимания технологии научного поиска. Система 1 связывается с образами и работает на неосознаваемом краю информационного поля. Система 2 связывается с понятиями и работает осознанно. Полного обособления интуитивного и рационального мышления не существует, поэтому следует преодолеть дуальную интерпретацию мыслительного процесса, и ключ к этому дает информационная теория Л. М. Веккера.

Веккер характеризует язык мышления как двуязычие: язык образов и символично-операторный язык. При этом отличительной чертой концептуальной структуры является иерархический характер ее организации – упорядоченность в структуре концепта некоторого множества признаков отображаемого объекта по степени их общности. Пространственно-временная организация концептуальных структур предполагает не ликвидацию разного поля, а расширение границ пространства и времени понятийной мысли. «Все инварианты когнитивных структур, относящихся к нижележащим уровням познавательных процессов, включаются в организацию понятийной мысли» [4, с. 334]. Мышление осуществляет обратимый пере-



вод с языка образов на язык символов, а понимание – это инвариант перевода с языка символично-операторных структур на язык образов. Модель, соответственно, включает в себя инвариант перевода с языка символов на язык образов.

Именно использование образа, соотносимого с символами, позволяет создать модель сложного объекта реальности. Отсюда возникает следствие – полноценная модель должна быть визуализирована, ее следует представлять в виде схемы, которая передает не только элементы, но и связи между ними, иерархию отношений. Подобная модель выполняет несколько функций, но главной функцией является понимание объекта реальности.

Поскольку в любой науке знание представляет собой систему понятий, то для исследования реального объекта мы располагаем понятиями, которые более или менее адекватно описывают те или иные свойства объекта. В соответствии с концепцией Веккера психологическая структура концепта-понятия является инвариантом обратимого межязыкового перевода, минимум, на двух уровнях обобщенности [6, с. 275]. Эта мысль Веккера является фундаментальной и показывает принципиальную невозможность чисто логического описания объекта познания в человеческом мышлении. Всегда в понятии, помимо логических структур, есть образные и операциональные элементы, которые и воспроизводят полноту понятия как познавательного средства.

В работе Л. М. Веккера [5, с. 212] выделяются первичные и вторичные характеристики перцепта. К первичным характеристикам, прежде всего, относятся отражение движения и связанные с этим свойством отражение пространственных компонентов (локализация, рельеф, форма, величина) и отражение временных компонентов восприятия (последовательность, длительность, одновременность). Первичные характеристики задают «ткань», из которой формируется психика. Первичные (пространственно-временные характеристики) образа сопровождают научное открытие. Как отмечали выдающиеся математики [1], момент научного инсайта стимулируется восприятием художественного и музыкального произведения.

В содержательной модели система понятий представлена одновременно на двух уровнях – знаковом и образном, поскольку «концепт включает в себя образные компоненты, проходящие от корня познавательной иерархии через весь ее ствол до самых вершинных образований» [6, с. 275]. Психологическая структура концепта-понятия является инвариантом обратимого межязыкового перевода, минимум, на двух уровнях обобщенности. Конкретной реализацией этого принципа организации понятийной мысли является использование визуализации системы понятий в виде схемы.

Существует проблема регуляции потока мышления, на что обращал внимание У. Джемс. Сознание и соответственно мышление представляют

собой, по Джемсу, «поток», т. е. «в сознании нет связей, оно течет непрерывно» [8, с. 64], мысли изменчивы, «мысль есть часть личного сознания» [8, с. 58]. Отсюда возникает необходимость в регуляции этого «потока».

Смысл (личностные установки и рефлексия) выполняют функцию регулирования процесса познания. В последние десятилетия прошлого века активно заговорили о метапознании, под которым понимают знание человека о своем собственном познании и основанном на этом знании способности управлять своими познавательными процессами (Н. Г. Алексеев, Д. Н. Завалишина, В. К. Зарецкий, А. В. Карпов, М. М. Кашапов, Е. В. Конева, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, М. Фаликман, М. А. Холодная и др.).

Сам термин «метапознание» ввел в психологию Джон Флейвелл. Флейвелл различил два компонента в структуре метапознания. С одной стороны, это знание о собственном познании, метапознаниевый компонент: что я знаю про свою память, внимание, мышление, про свои способности. С другой стороны, компонент регулятивный, связанный с управлением: как я эти знания использую, чтобы эффективнее решать стоящие передо мной задачи. В этом регулятивном компоненте выделяются три основных процесса: планирование, то есть постановка целей – чего я хочу добиться, что я хочу освоить; мониторинг – отслеживание того, эффективно ли я приобретаю новые знания; оценка, то есть сопоставление с искомым результатом [25].

Рассматривая генезис теоретических схем, нельзя игнорировать и роль дискурсивного (или сукцессивного) мышления, которое определяют как мышление, которое от одного определенного представления логическим путем переходит к другому и из его элементов строит мысленный образ. В широком смысле слова дискурсивным называют логическое мышление вообще в противоположность интуитивному познанию путем созерцания [2]. Дискурсивное мышление – это логическое мышление в понятиях, идущее последовательно, шаг за шагом, в противоположность интуитивному познанию, непосредственному схватыванию. Это культурный инструмент, формирующийся в процессе обучения и его функция – «культурно» оформить поток сознания.

Изучение субъективных предпосылок научного творчества давно является важной темой психологических исследований. В классификации психологов выделяются четыре фазы творческого процесса:

I фаза (сознательная работа) – подготовка; особое деятельностное состояние, являющееся предпосылкой для интуитивного проблеска новой идеи;

II фаза (бессознательная работа) – созревание; бессознательная работа над проблемой, инкубация направляющей идеи;

III фаза (переход бессознательного в сознание) – вдохновение; в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея решения, вначале – в виде гипотезы, замысла;

IV фаза (сознательная работа) – развитие идеи, ее окончательное оформление и проверка [21, с. 305–320].

При интерпретации системы фаз главные трудности связывались обычно с бессознательной работой. Я. А. Пономарев в основу понимания бессознательной фазы творчества положил представление о неоднородности (двойственности) результата действия человека: помимо прямого, осознаваемого продукта действия, отвечающего сознательно поставленной цели, в составе результата действия содержится побочный неосознаваемый продукт. Неосознаваемый продукт возникает вопреки сознательному намерению и складывается под влиянием тех свойств предметов и явлений, которые включены во взаимодействие, но не существенны с точки зрения цели действия.

Идеи Я. А. Пономарева развивались далее в работах И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, В. К. Зарецкого, А. Б. Холмогоровой и др. [11] И. Н. Семенов отмечает важность учета личностной опосредованности творческого процесса, важным качеством которого является осмысленность: «Можно выделить два плана мышления: содержательный, связанный с движением в предметных представлениях о проблемной ситуации задачи и в реализующих их действиях и операциях, и смысловой, обеспечивающий их рефлексивно-личностное осмысление и компенсацию «разрывов» в предметно-операциональном движении. Это позволяет выдвинуть гипотезу о рефлексивно-личностной регуляции предметно-операционального движения мысли как основного механизма продуктивного мышления» [22, с. 33], что отражено в схеме «Уровни организации мышления».

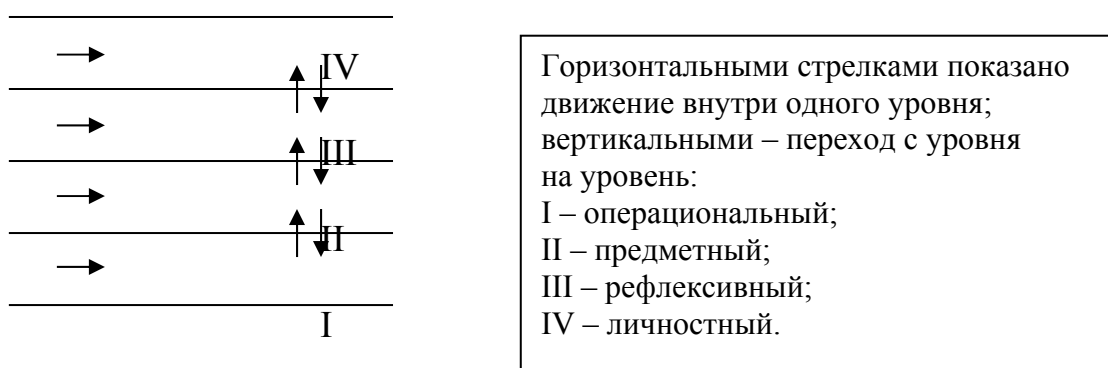


Рис. 3. Уровни организации мышления

На наш взгляд, принцип организации когнитивных систем (перцептивных, интуитивных и мыслительных) подчиняется общим закономерностям развития психики. В основе когнитивных структур пространственно-временная организация психических сигналов, складывающаяся в процессе активного овладения человеком мира вещей в действии, а затем в виде образов.

Рефлексия как осмысление субъектом собственного поискового движения включает в себя фиксацию «разрывов» в творческом поиске; оценки; установки к действию; вопросы; пояснения. Личностный уровень обеспечивает включенность в ситуацию поиска решения; возникновение внешней мотивации и ее перерастание во внутреннюю; оценивание собственных усилий и самочувствия; самооценку; стимуляцию и активацию эмоционального тонуса, самоконтроля и волевых усилий.

Итогом анализа субъектного плана научного познания явилась «Субъектно-объектная схема построения модели исследования», представленная на рис. 4. Справа представлен объектный план (план результатов). План результатов – это движение в предметной ситуации: от эмпирических феноменов – к модели изучаемого объекта. Но когнитивная составляющая творческого прыжка не может быть раскрыта в объектном плане. Процессуальный план раскрывается в левой части схемы, где отражена работа Системы 1 (интуиция) и Системы 2 (мышление). В схеме элементы эвристики Системы 1 обозначаются как  $P_i$  (от понятия «перцепция»), а логические рассуждения обозначаются как  $S_i$ .

Схема раскрывает путь взаимодействия Системы 1 и Системы 2. Структура субъектного плана соответствует четырем этапам творческого процесса.

1. Вначале вступает в действие Система 2, которая строится на логике рассуждений. Доминирование в работе системы представлено в схеме сплошной линией. Система 1 на этом этапе обозначена в виде пунктирной линии, что означает, что бессознательная работа пока не играет доминирующей роли.

2. При обнаружении противоречий, проблем в осмыслении роли меняются. Доминирующей становится интуитивная система, которая появляется из тени, а ведущим языком становится образный язык, позволяющий выйти за пределы «правильных» (изоморфных) отношений. Образ тем и отличается от мышления, что наряду с существенными признаками отражает также латентные характеристики объективной реальности, не выводимые по законам логики. На втором этапе Система 2 уходит в тень, поскольку инкубация идеи идет на бессознательном уровне.

3. Переход бессознательного в сознание, появление идеи решения - это «jump».

4. На последнем этапе научного поиска логическое осмысление творческого прыжка снова приводит к доминированию Системы 2.

Каким образом происходят переходы от уровня к уровню в процессе творческой деятельности? Эти переходы могут не наблюдаться в привычных, понятных условиях деятельности. При решении привычных задач в «штатной» ситуации используется обычная логика, а элементами данной логики являются операции. Но в непонятой, необычной ситуации происходит

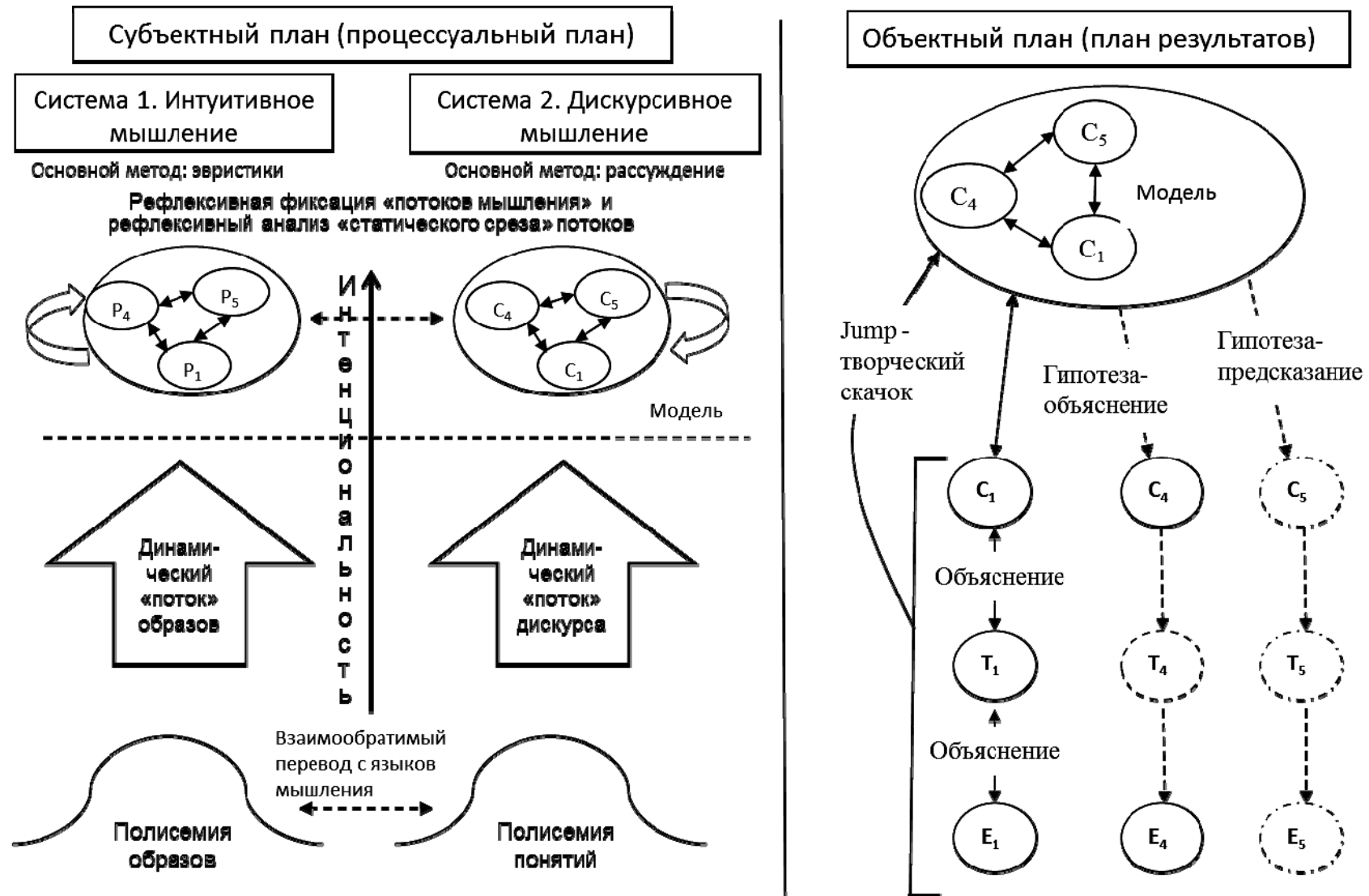


Рис. 4. Субъектно-объектная модель научного познания

выход на рефлексивный уровень, происходит осознание «разрыва» деятельности, что ведет за собой повторный анализ предметной ситуации, и, почти мгновенно, начинается интуитивный «перебор» решений с опорой на образы разной степени обобщенности. Переход с языка Системы 1 на язык Системы 2 происходит легко, поскольку образы являются элементом, включенным в оба языка.

Побочным продуктом научной деятельности является появление интуитивных моделей на языке Системы 1, которые используются далее ученым как средство для научных изысканий. Поскольку Система 1 содержит идеи, не в полной мере отрефлектированные, они создают «картину мира» той реальности, которую изучает исследователь. Этот побочный продукт, не являясь частью теории, «склеиваясь» со смыслами, мотивами, установками, усвоенными операциями, создает условия для продуктивной научной деятельности.

Роль смыслового (личностного и рефлексивного) уровня регулирования процессов мышления заключается в том, что процесс научного поиска не «пускается на самотек», не уходит полностью в бессознательные процессы. Человек «держит» цель, управляет потоком сознания и образов, включенных в мыслительный процесс, организует логическую проверку полученных результатов, соотносит образы и их словесно-знаковое выражение. Вначале вступает в действие Система 2, которая строится на логике рассуждений. Доминирование в работе системы представлено в схеме сплошной линией. Система 1 на этом этапе обозначена в виде пунктирной линии, что означает, что бессознательная работа пока не играет доминирующей роли.

При обнаружении противоречий, проблем в осмыслении роли меняются. Доминирующей становится интуитивная система, которая появляется из тени, а ведущим языком становится образный язык, позволяющий выйти за пределы «правильных» (изоморфных) отношений. Образ тем и отличается от мышления, что, наряду с существенными признаками, отражает также латентные характеристики объективной реальности, не выводимые по законам логики. На втором этапе Система 2 уходит в тень, поскольку инкубация идеи идет на бессознательном уровне.

Переход бессознательного в сознание, появление идеи решения - это «jump». На последнем этапе научного поиска логическое осмысление творческого прыжка снова приводит к доминированию Системы 2.

Процессуальный аспект построения модели отражает следующие психологические закономерности.

1. Мышление имеет двухфазный характер, включая в себя постоянные переходы от интуитивного мышления (использующего образы) к дискурсивному мышлению, опирающемуся на «культурные» образцы логического выражения мысли.

2. Полисемия мышления – многозначность, наличие у языковой единицы (слова) более одного значения, которые имеют общее происхождение, частично перекрываются или имеют ассоциативные связи [2].

3. И Система 1, и Система 2 являют собой не единичные элементы, а поток образов и понятий; можно фактически говорить о полисемии образов и о полисемии понятий. Образный ряд постоянно флуктуирует от одного уровня к другому. Говоря языком Л. М. Веккера, происходит движение от топологического уровня к аффинному и другим уровням изоморфизма. Для понятийного мышления также характерна полисемантика, многозначность обобщения образов реальности. Требуется управлять данным процессом.

4. Метакогнитивные процессы обеспечивают регуляцию мыслительного процесса. Рефлексия (как моментальная съемка процесса) и личностное осмысление движения в творческом процессе обеспечивают регуляцию потоками образов и понятий, а также обеспечивают соединение этих двух потоков.

Сделаем выводы.

Предпринятые в данной работе попытки понять процесс творческого мышления показывают, что «новые результаты в науке не являются следствием какого-либо одного отдельно взятого познавательного акта», как отмечал А. С. Кармин [13, с. 171]. Разработанная нами субъектно-объектная модель научного познания ставит задачей построить методологию научного поиска с опорой на существующие в психологии модели и теории. Разработка технологии научного поиска вряд ли возможна на данном этапе развития психологии, но важно хотя бы расставить вехи на пути к новому знанию.

### Библиографический список

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. – М. : Сов. радио, 1970. – 152 с.
2. Большой психологический словарь, 4-е изд., расш. / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм Евронек, 2009. – 811 с.
3. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1988. – 507 с.
4. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Под общ. ред. А. В. Либины. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
5. Веккер Л. М. Психические процессы Т. 1. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 335 с.
6. Веккер Л. М. Психические процессы Т. 2. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1976. – 342 с.
7. Веккер Л. М. Психические процессы Т. 3. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. – 326 с.
8. Джемс У. Психология / Под ред. Л. А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
9. Завалишина Д. Н. Полисистемный подход к исследованию решения мыслительных задач // Психол. журн. – 1995. – № 6. – С. 32–42.
10. Зализняк А. А. Истина существует. Российская газета. – Неделя № 7462 (296).
11. Исследование проблем психологии творчества / Отв. ред. Я. А. Пономарев. – М., 1983. – 336 с.

12. Канеман Д. Карты ограниченной рациональности: психология для поведенческой экономики. – Психол. журн. – 2006. – № 2. – С. 5–28.
13. Кармин А. С. Формы и механизмы интуитивного мышления : монография. – СПб. : ПГУПС, 2009. – 182 с.
14. Конева Е. В. Проблемная ситуация в деятельности профессионала // Ежегодник Российского психологического общества : мат-лы III Всерос. съезда психологов, 25–28 июня 2003 г. : Т. IV. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2003. – С. 338–342.
15. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.
16. Модель: Википедия. – URL : <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C>.
17. Оконешникова О. В. Модель в психологическом исследовании. – Мурманск, 2014. – 320 с.
18. Оконешникова О. В. Модель как способ интеграции психологического знания // Глобальные риски – локальные решения: сб. мат-лов ежегод. межд. междисциплинар. научно-практич. конф. Балтийский институт экологии, политики и права, 22 июня 2015 г., Санкт-Петербург / Под общ. ред. А. Е. Рейфе. – СПб. : Ниц Арт, 2015. – С. 75–84.
19. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов. – М. : Логос, 2001. – 296 с.
20. Подгорецкая Н. А. Изучение приемов логического мышления у взрослых. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 150 с.
21. Пономарев Я. А. Психология творения // Избр. психол. тр. – М.–Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – 480 с.
22. Семенов И.Н. Системный подход к изучению организации продуктивного мышления // Исследование проблем психологии творчества / Отв. ред. Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1983. – С. 27–61.
23. Степин В. С. Парадигмальные образцы решения теоретических задач и их генезис // Философия науки и научная философия. Вып. 4. – М., 1998. – С. 10–27.
24. Степин В. С. Теоретическое знание. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
25. Фаликман М. В. Метапознание. ПостНаука – интернет-журнал о науке – URL : <https://postnauka.ru/video/84151>.
26. Фатенков А. Н. Модель-метафора как универсально-конкретная форма философского дискурса // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Экономика и финансы. – Н. Новгород, 2002. – Вып. 1. – С. 328–344.
27. Холтон Дж. Тематический анализ науки. – М. : Прогресс, 1981. – 384 с.
28. Эйнштейн А. Письмо к Соловину // Собр. науч. трудов. Т. IV. – М., 1967. – 599 с.

***Okoneshnikova O. V.***

## **PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE GENESIS OF THEORETICAL MODELS**

The article considers the model as a means of human cognitive activity. The principles of organization and the structure of theoretical knowledge are described, in which the model of the object of study occupies a central place. The subject-object model of scientific knowledge developed by the author shows, on the one hand, the movement from empirical phenomena to a theoretical model, on the other hand, the psychological laws of the procedural aspect of scientific knowledge.

*cognitive activity; concepts; theoretical model; empirical and theoretical phenomena; two systems of knowledge; bilingual nature of thinking; metacognitive processes; regulation of the process of thinking*



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧАСТИЯ СПЕЦИАЛИСТА ПРИ ПРОИЗВОДСТВЕ ДОПРОСА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В статье рассматривается вопрос о привлечении психолога для участия в проведении допроса несовершеннолетнего. На основе проведенного анализа определяется, что присутствие психолога будет более обоснованным, чем участие педагога; обосновывается существование реальной необходимости активного развития практики участия психолога в ходе проведения допроса несовершеннолетнего подозреваемого (обвиняемого).

*психология; участие специалиста; педагог; психолог; несовершеннолетний; допрос; защита прав несовершеннолетних*

Одной из серьезных проблем современного общества является совершение преступлений несовершеннолетними. Так, например, с января по июнь 2018 года в Российской Федерации каждое двадцать седьмое преступление (3,7 %) совершено ими или при их соучастии. Всего выявлено 22 787 несовершеннолетних совершивших преступления. При этом удельный вес в общем числе выявленных лиц составил 4,1 % [6].

Преступность в данной возрастной группе обусловлена взаимным влиянием отрицательных факторов внешней среды и личности самого несовершеннолетнего, обуславливающими его индивидуальное реагирование на различные «жизненные неудачи».

По мнению В. Л. Васильева, чаще всего преступление совершают так называемые «трудные», педагогически запущенные подростки. Как правило, для таких подростков характерно негативное отношение к учебе, которое, в конечном счете, противопоставляет их коллективу класса, школы, училища. Если для большинства детей в учебном процессе преобладают познавательные мотивы, то для проблемных подростков в этом же процессе наблюдается мотив принуждения. Это усугубляет конфликтные отношения неуспевающего подростка с классом и педагогами, порождая в его поведении явления негативизма и бравады [1, с. 430].

В ходе расследования уголовных дел, возбужденных в отношении несовершеннолетних, одним из самых распространенных следственных действий является допрос. Под допросом понимается самостоятельное следственное действие, заключающееся в получении и фиксации в процессуальной форме показаний лиц о фактах и обстоятельствах, имеющих значение для установления истины по делу. Допрос выступает одним из видов взаимодействия, межличностного общения и обмена информацией между допрашивающим и допрашиваемым. Осуществление психологического взаимодействия с несовершеннолетними допрашиваемыми сопряжено с специфическими трудностями, обусловленными в первую очередь их возрастными особенностями, специфической динамикой протекания психиче-

ских процессов, эмоциональным и поведенческим реагированием подростков в сложных ситуациях, к категории которых относится и допрос. В зависимости от возрастного периода и индивидуальных характеристик несовершеннолетнего сама процедура допроса может восприниматься им как изначально конфликтогенная ситуация [5, с. 10]. Таким образом, необходимо учитывать возрастные и умственные особенности несовершеннолетнего, от которых во многом будет зависеть результат допроса.

В соответствии с Уголовно-процессуальным кодексом Российской Федерации одним из условий допроса несовершеннолетних подозреваемых (обвиняемых), не достигших возраста 16 лет либо достигших этого возраста, но страдающих психическим расстройством или отстающих в психическом развитии, является обязательное присутствие педагога или психолога.

Вопрос присутствия педагога при проведении допроса несовершеннолетнего подозреваемого (обвиняемого) неоднократно изучался и до сих пор вызывает интерес у многих ученых, которые, на наш взгляд, так и не пришли к единому мнению.

Так, например, по мнению И. А. Макаренко, законодатель, предусматривая обязательное присутствие педагога при допросе несовершеннолетнего подозреваемого (обвиняемого), четко не регламентирует его права, обязанности, полномочия, а также цели, задачи и роль его присутствия при проведении данного следственного действия [3, с. 35]. Поддерживая эту точку зрения, С. В. Тетюев отмечает отсутствие четкого понимания цели и задач педагога, участвующего в допросе, что приводит лишь к его формальному присутствию [7, с. 37].

По мнению М. В. Лифанова, одной из основных задач участия педагога в ходе проведения допроса несовершеннолетнего является оказание помощи следователю в установлении психологического контакта с несовершеннолетним [2, с. 18]. Уважая мнение М. В. Лифанова, мы вынуждены с ним не согласиться. Анализ следственной практики показал, что в большинстве случаев на допрос приглашается педагог, знакомый несовершеннолетнему, с которым он непосредственно общался. По нашему мнению, участие такого педагога было бы оптимально при допросе несовершеннолетнего свидетеля, а не подозреваемого (обвиняемого). Несовершеннолетний подозреваемый (обвиняемый) чаще всего воспитывается в неблагополучной семье, он не пользуется большой любовью не только сверстников, но и учителей. Участие педагога в таких случаях вряд ли поможет преодолеть замкнутость подростка и установить психологический контакт с ним. С другой стороны, приглашение на допрос педагога, незнакомого подростку, также может иметь негативный эффект, ведь для несовершеннолетнего обвиняемого этот педагог будет совершенно чужим человеком, как и следователь.

Отдельные авторы выделяют иные задачи участия педагога в ходе проведения допроса несовершеннолетнего обвиняемого. Так, В. Я. Рыбальская

отмечает, что присутствие педагога при допросе является гарантом правильного проведения допроса и обеспечения прав допрашиваемого [4, с. 85]. Уважая мнение В. Я. Рыбальской, мы не можем с ней согласиться, поскольку защиту прав и законных интересов осуществляет предусмотренный в обязательном порядке уголовно-процессуальным законом защитник несовершеннолетнего, а также его законный представитель.

С. В. Тетюев выделяет следующие задачи педагога при производстве допроса: создание доверительной обстановки допроса; обеспечение оптимального эмоционального состояния подростка; оказание помощи в формулировании педагогически корректных вопросов; составление плана допроса; определение его продолжительности; оказание содействия следователю в фиксации показаний [7, с. 37]. Принимая во внимание точку зрения С. В. Тетюева, полагаем, что перечисленные задачи не в полной мере отражают всю необходимость участия педагога.

Обеспечение оптимального эмоционального состояния подростка не является основной задачей педагога в допросе несовершеннолетнего. Так, В. Л. Васильев подчеркивает, что отношение педагогов в большинстве случаев лучше к тем детям, которые проявляют стремление к учебе [1, с. 435]. В последнее время подростки нередко открыто выражает свое мнение о преподавателях, что также не исключает неприязнь педагога к таким детям. В ряде случаев подросток будет стесняться, стыдиться того, что совершил противоправные деяния, будет испытывать в присутствии педагога страх, ненависть, агрессивность. Это может привести к потере психологического контакта, что скажется и на результативности допроса.

Мы полагаем, что педагог не в полной мере может оказать помощь следователю в формулировании педагогически корректных вопросов. По нашему мнению, чтобы грамотно и доступно для подростка сформулировать вопрос, необходимы в большинстве случаев специальные, научные познания в области детской и подростковой психологии.

Составление плана проведения допроса несовершеннолетнего, по нашему мнению, не является задачей педагога. Следователь сам, на свое усмотрение выбирает тактику проведения допроса. В качестве одного из тактических приемов следователя выступает составление плана допроса – это непосредственная прерогатива следователя. План допроса не является неизменным и может редактироваться следователем в процессе допроса по его усмотрению, в зависимости от поведения допрашиваемого лица.

Оказание содействия следователю в фиксации показаний также не входит в число задач педагога. Показания допрашиваемого фиксируются в протоколе следственного действия только уполномоченным на то лицом – следователем. По окончании допроса протокол предъявляется для ознакомления лицам, участвующим в данном следственном действии. Педагог вправе вносить свои замечания о правильности и полноте сделанных запи-

сей, об уточнении и дополнении протокола лишь по окончании допроса, о чем делается соответствующая запись, удостоверенная подписью педагога.

По нашему мнению, привлечение педагога в процесс расследования уголовных дел целесообразнее проводить, если он будет допрашиваться в качестве свидетеля. Полученные показания будут более эффективны при подготовке следователя к допросу несовершеннолетнего обвиняемого. В данном случае педагог может охарактеризовать личность, рассказать следователю об отношении несовершеннолетнего к учебе, сверстникам, об известных ему увлечениях несовершеннолетнего.

Что касается привлечения психолога для участия в проведении допроса несовершеннолетнего, считаем, что его присутствие будет более обоснованным, чем участие педагога. Психолог, обладая научными знаниями в области психологии несовершеннолетних, профессиональными навыками общения с ними, оказывает посильную помощь не только несовершеннолетнему, но и следователю. На наш взгляд, психолог в процессе допроса способствует установлению психологического контакта между следователем и допрашиваемым несовершеннолетним, созданию благоприятной обстановки допроса, формулированию корректных вопросов для их правильного восприятия несовершеннолетним. Не исключаем, что психолог также может настроить допрашиваемого на правдивые и достоверные показания. Психолог помогает подростку справиться с агрессивностью, нервозностью, стыдом, настороженностью, замкнутостью, возникающими в ходе проведения допроса.

Исходя из всего вышеизложенного, мы полагаем, что необходимо активно развивать практику участия психолога в проведении допроса несовершеннолетнего подозреваемого (обвиняемого). Считаем, что в дальнейшем законодателю следует внести изменения в уголовно-процессуальный закон, исключив понятие «педагог» и оставив при этом понятие «психолог». По нашему мнению, данная норма окажет огромное положительное влияние на ход допроса и позволит более качественно и объективно судить о личности подозреваемого (обвиняемого) несовершеннолетнего.

#### **Библиографический список**

1. Васильев В. Л. Юридическая психология. – СПб. : Питер, 2005. – 655 с.
2. Лифанов М. В. Участие педагога и психолога в допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого // Эксперт-криминалист. – 2011. – № 3. – С. 18–25.
3. Макаренко И. А. Проблемы участия педагога и психолога в процессе расследования уголовных дел в отношении несовершеннолетних // Российский следователь, № 13, 2007. – С. 35–41.
4. Рыбальская В. Я. О процессуальных гарантиях прав потерпевших в производстве по делам несовершеннолетних // Проблемы борьбы с преступностью : тр. Омской ВШМ и Иркутского университета / Под ред. В. И. Летучих. – Омск, Иркутск : Омская ВШМ МВД СССР, 1975. – С. 85–90.

5. Сафуанов Ф. С, Васкэ Е. В. Методологические принципы психологического взаимодействия работников следственных органов с несовершеннолетними при допросе // Юридическая психология. – 2011. – № 2. – С. 10–14.

6. Состояние преступности в России за январь–июнь 2018: Сборник. ФКУ «Главный информационный центр МВД России. – URL : [http://www. mvd. ru](http://www.mvd.ru) (дата обращения 01.09.2018).

7. Тетюев С. В. Зачем уголовному процессу педагог? // Российская юстиция. – 2010. – № 6. – С. 37–42.

*Roganov S. A.*

#### **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE PARTICIPATION OF A SPECIALIST WHEN QUESTIONING A MINOR**

The article deals with the issue of attracting a psychologist to participate in the interrogation of a minor. Based on the analysis, it is determined that the presence of a psychologist will be more justified than the participation of a teacher, the existence of a real need for the active development of the practice of participation of a psychologist in the interrogation of a minor suspect (accused).

*Руденко В. Э., Смирнова Р. Ю.*

#### **ЛЮБОВЬ В ЖИЗНИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА**

В статье рассматриваются проблемы взаимоотношений курсантов с девушками как фактор их устойчивого морально-психологического состояния, профессиональной социализации в интересах личностного развития.

*любовь и романтические переживания; взаимоотношения с девушками; проблемы во взаимоотношениях*

Тема любви справедливо считается вечной, возвышенной. Нередко любви, хотя и в более широком контексте, придают даже сакральное значение не только на уровне обыденного, но и научного сознания. Философ В. С. Соловьев, развивая мысль Ф. М. Достоевского о единстве добра и красоты («красота спасет мир»), утверждал, что «любовь спасет мир» [7]. Однако есть великое множество примеров, когда страсть ломала человеческие судьбы.

Все эти превратности отношений мужчины и женщины типичны для военного социума. Известный поэт-фронтовик Э. А. Асадов, потерявший на войне зрение, писал: «Когда же я был счастлив в первые послевоенные дни?.. Произошло это, когда лежа на госпитальной кровати тяжело раненый... и, казалось, без всяких перспектив на будущее, я услышал вдруг слово «ЛЮБЛЮ» [1]. А в начале XX века полковник русской армии В. М. Кульчицкий предостерегал молодых офицеров: «Помни: женщины во все времена были причиной раздора и величайших несчастий не только отдельных лиц, но и целых империй» [3].

Во многом взгляды и установки молодых людей на взаимоотношения между мужчиной и женщиной закладываются в период обучения в военных учебных заведениях. Курсанты уже в эти годы обретают опыт семейной жизни. Например, в Михайловской военной артиллерийской академии на 2017 год 4,7 % курсантов были женаты. Однако, как свидетельствует практика, недопустимо много семей, созданных во время учебы, распадется уже в первые годы офицерской службы выпускников.

Журнал «Социологические исследования» за последние три года неоднократно обращался к проблеме семейно-брачных отношений, в том числе студенческой молодежи [2]. Исходя из актуальности темы, мы считаем полезным рассмотреть ее в контексте военного социума, сделав акцент не на представлении о будущей семье, а на возможном пути к ней с момента знакомства курсантов и девушек, когда перспективы формирующихся отношений еще носят неопределенный характер.

Продолжая изучать социально-психологические проблемы армейской молодежи, авторы поставили задачу – выяснить, какими мотивами и целями руководствуются курсанты, общаясь с девушками, насколько эти отношения содействуют их социализации и профессиональной адаптации. Объектом исследования явились отношения между курсантами и девушками, предметом – развитие личности будущего офицера и ее социализации, социального поведения курсантов на фоне и в процессе отношений между полами. Авторы рассчитывают, что результаты такого анализа могут быть полезны для успешного развития личности социализации будущих офицеров в условиях текущей парадигмы развития России и ее армии.

Замысел статьи исходит из известного утверждения: любовь каждого поколения отражает в себе черты времени и психологии людей, несет на себе отпечаток условий жизни и нравственно-этических принципов, сложившихся в данном обществе [4]. Логично было предположить, что и очередное поколение курсантов чем-то отличается от своих предшественников во взглядах и линии поведения во взаимоотношениях мужчины и женщины. Эти отличия будут определяться также особенностями положения курсантов как военнослужащих.

В роли респондентов выступили четвертая часть курсантов всех курсов Михайловской военной артиллерийской академии. Здесь обучаются юноши 17–25 лет. Респонденты представляют все регионы России. Среди них преобладают русские по национальности, жители малых городов и сёл. Курсанты при поступлении в академию прошли профессионально-психологический отбор, что сужает границы их индивидуальных различий; обучаются по специальностям профиля ракетных войск и артиллерии, решая учебные задачи в условиях военной службы со всеми ее особенностями.

В ходе исследования был использован метод анкетирования обучающихся, интервью с офицерами факультетов и офицерами, прибывшими из

войсковых подразделений, контент-анализ, общенаучные методы. Сплошной анкетный опрос респондентов был дополнен методом случайной выборки. Для оценки силы связи между ответами на вопросы анкеты, данными о респондентах использовался коэффициент Крамера. Коэффициент приобретает значение «ноль» в случае статистической независимости двух признаков. Значение больше нуля можно интерпретировать так: чем значение ближе к единице, тем связь теснее.

Изначально в ходе анализа ответов на вопрос: «Есть ли у вас девушка?» было выяснено, насколько распространены устоявшиеся контакты курсантов с девушками. Предполагалось, что отвечать на него утвердительно будут респонденты, имеющие с девушками относительно продолжительные, устойчивые, доверительные отношения взаимной симпатии различной степени силы и зрелости. Таковых оказалось 55 % респондентов. Максимальное количество утвердительных ответов – 60 % – дали курсанты первого и старших курсов, минимальное – 44 % – второго.

Последний показатель внешне парадоксален, поскольку на втором курсе в конце третьего семестра курсантам предоставляется право свободного выхода из учебного заведения, ограниченного для первокурсников. К тому же второкурсники становятся контрактниками и поэтому материально на порядок обеспеченнее, чем ранее, что можно также рассматривать как фактор, благоприятно влияющий на личную жизнь. На наш взгляд, причиной сокращения числа ответов о «своей девушке» у курсантов второго курса являются общие социально-психологические особенности этой категории обучающихся. Второй курс – переломное для них время. Как правило, на втором-третьем курсах у курсантов происходит снижение личностного адаптационного потенциала. Именно на этих курсах обучающиеся испытывают наибольшую нагрузку. У курсантов уменьшаются функциональные резервы организма. Часть учащихся также утрачивает контакты с девушками по месту прежнего жительства, тем более что среди курсантов относительно мало жителей Санкт-Петербурга и его окрестностей. В среднем 38 % были знакомы со «своей девушкой» до поступления в военный вуз. Однако старые связи для большинства курсантов обретают характер «заочных», поэтому их эмоциональный фон со временем может постепенно затухать, что, очевидно, типично прежде всего для старших курсов, и не обязательно по вине курсантов.

Пиковый результат ответов на вопрос: «Есть ли у вас девушка?» – у курсантов четвертого курса, немного ниже – у первокурсников. В последнем случае этот показатель объясняется сохранением связей с девушками по прежнему месту жительства. Ключевым фактором изменения отношений с девушками для курсантов четвертого курса является право обучающихся жить за пределами учебного заведения, завершение адаптации к армейской жизни и учебе в военном вузе. Как следствие, на четвертом и пя-

том курсах заметно увеличивается количество курсантов, которые встречаются с девушками «часто», что отражает также их знакомство с жительницами Санкт-Петербурга. На четвертом «встречающихся с девушками часто» 30 %, на пятом – 40 %. Для сравнения: на первом курсе – 9 %. Кроме того, курсанты старших курсов, в основном сформировавшись как военные профессионалы, очевидно, чаще задумываются о надежной «боевой подруге», готовой поехать с ними к месту назначения по окончании военного вуза, хотя меньше думают о том, способна ли она разделить с ним «тяготы и лишения военной службы». Наблюдается тенденция к сокращению количества выборов варианта: «У меня несколько девушек» – от 10 % на первом курсе до 4 % на четвертом. Другими словами, формируется более серьезное отношение к выбору девушки как близкого друга с видами на создание семьи.

Выбор предполагает знакомство с девушкой. Как уже отмечалось, для большинства курсантов – 38 % – он определен отношениями с девушкой до поступления в академию. Особенно много для респондентов значат девушки по прежнему местожительству, прежде всего, для обучающихся соответственно на втором, первом, третьем курсах (от 52 % до 44 %).

Обращает внимание относительно большая роль интернет-знакомств, занимающих второе место в рейтинге ответов на вопрос: «Где вы познакомились?», поскольку доступ курсантов к Интернету, прежде всего на младших курсах, ограничен решением учебных задач. Кроме того, многие из них поддерживают прежние связи. Интернет-знакомства более характерны для курсантов четвертого и пятого курсов, для которых показатель такого рода знакомств составляет соответственно 22 % и 25 %.

Знакомство курсантов с девушками через Интернет, не подкрепленное очным контактом, вполне может окончиться разочарованием. Исследователи семейно-брачных отношений скептически относятся к знакомству через Интернет. Так, по мнению Е. Н. Шапинской, виртуальное пространство создает условия для ухода от бытовых проблем, часто разрушающих очарование любви. Однако виртуальные отношения, как правило, не выдерживают проверки реальностью, поскольку изначально строятся в эскапистском пространстве и не предполагают погруженности в реальную жизнь [6].

Большинство опрошенных курсантов (66 %) считают свои отношения с девушками достаточно серьезными, определяя их как любовь или симпатия. Судя по всему, термином «любовь» курсанты иногда объединяют качественно различающиеся отношения.

Этот вывод подтвердился ответами респондентов на открытый вопрос «Что такое любовь?». Он был задан за пределами основного анкетирования и поэтому не акцентирован на взаимоотношениях между мужчиной и женщиной. Тем не менее, практически 100 % курсантов охарактеризовали именно половую любовь, а не любовь в широком смысле этого слова. 90 % ответов были достаточно краткими, некоторые – яркими и в том числе опи-



рающимися на религиозную этику. Однако происходит смешение понятий «любовь» и «симпатия». Важно подчеркнуть, что при этом акцент в ответах сделан на духовность или вообще ограничен этой характеристикой: «...Любовь – это чувство между мужчиной и женщиной, связанных духовным миром и социальными взаимоотношениями физического удовлетворения своих потребностей...Любовь – это высшее чувство духовного мира человека!!! ... Эти чувства нельзя сравнить с физической потребностью животного удовлетворения секса...». Единицы респондентов охарактеризовали любовь как страсть: «Любовь – это когда ты жертвуешь своими приоритетами ради другого человека», «...когда не можешь жить без любимого человека, хочешь делить с ним каждую секунду своей жизни». Очевидно, именно из этой, последней из описанных когорт респондентов могут появиться готовые пожертвовать учебой в военном вузе, если их девушке не импонирует профессия военнослужащего.

К сожалению, в жизни, хотя и редко, действительно приходится сталкиваться с такими курсантами, которые ради благосклонности девушки грубо нарушают воинскую дисциплину и даже идут на отчисление из военно-учебного заведения. Тем не менее, большинство курсантов (58 %) осуждают нарушения норм воинской дисциплины и этики из-за девушек, а 32 % относятся безразлично, и только 6 % – с пониманием. Заметно неприемлемей для курсантов является готовность пойти на суицид из-за «несчастной» любви. Этот поступок осуждает 80 % опрошенных, относятся с безразличием 10 % и только 1 % выразили понимание.

Обращает внимание достаточно большое количество курсантов, примерно треть опрошенных, которые равнодушны к девиантному поведению сослуживцев, что может свидетельствовать о незрелости некоторых курсантских коллективов, отсутствия развитого духа войскового товарищества, который традиционно отличает артиллеристов и ракетчиков. Существенных различий в количестве респондентов, осуждающих суицид на различных курсах, нет. Максимум опрошенных, осуждающих нарушение дисциплины по мотивам любви, – на втором курсе, то есть среди респондентов-аутсайдеров по параметру «наличие своей девушки» (44 % при среднем показателе 55 %). Другими словами, нарушителей дисциплины осуждают не успевшие найти себе девушку, ощутить очарование совместного с ней времяпровождения.

Страстное влечение к противоположному полу нередко объясняется юношеской гиперсексуальностью. Это состояние может вызвать интерес к девушке только с интимной стороны отношений. Среди респондентов вариант «Только интим» в вопросе: «Что вас привлекает в отношениях с девушкой», – выбрали 7 % респондентов. Выше среднего уровня характеризуется аналогичная позиция курсантов первого и второго курсов (9, 11 %). Для объяснения этого феномена могут быть полезны результаты исследований

специалистов ВШЭ об интернет-предпочтениях московских школьников. Они выяснили, в частности, что большинству подростков интересны истории о романтических отношениях, сексе. Старшеклассников привлекает «мужской юмор Fun Time». Однако обычно это не лучшие ученики [5].

Лидерами предпочтения варианта «Только интим» являются курсанты пятого курса. Для них этот показатель в два раза выше среднего результата. Такое пиковое значение среди прочего можно объяснить появлением некоего подобию типажа мужчин-«альфонсов» из числа курсантов, снявших квартиру (впоследствии и с хозяйкой) после того, как получили право на проживание в городе и столкнулись с трудностями в поиске приемлемого жилья. Определенную роль могла сыграть физиология, доступность секса, как представлялось, с отсутствием обязательств, в чем курсанты порой ошибались. Оценивая ситуацию с «альфонсами», большинство респондентов третьего, четвертого, пятого курсов проявили «понимание» или «безразличие» соответственно 60, 56, 60 %, что выше среднего показателя по выборке. В целом осуждают любителей жить за счет женщин только 38 %, о своем безразличном отношении заявили 50 %, с пониманием отнеслись 13 %. Думается, что среди прочих способов проблему «альфонсов» надо решать строительством общежитий для учащихся.

Понятие «любовь» коррелирует с понятием «важность отношений». 52 % курсантов отметили, что эти отношения для них очень важны. Для 26 % они просто важны. Для 22 % отношения с девушкой не имеют особой значимости либо опрошенные не задумывались об этом. Очевидно, для этих респондентов более типичны отношения симпатии, чем любви. Таким образом, большая часть курсантов оценивает свои отношения как достаточно важные.

Верующие курсанты больше дорожат дружбой с девушками (коэффициент корреляции по Крамеру – 0,17).

Показатель отношения к дружбе с девушкой коррелирует с ответом респондентов на вопрос: «Как вы относитесь к тому, что некоторые курсанты обманывают девушек, обещая жениться?». Осуждает таковых 58 % респондентов – чаще всего (с минимальным разрывом во взглядах) на первом, втором, четвертом курсах (62, 62, 58 %), более мягко относятся на третьем и четвертом курсах (56, 58 %). С пониманием относятся в диапазоне от 4 до 8 % с максимальным показателем у учащихся первого и пятого курсов.

Но что привлекает курсантов в девушке? На знакомство и заключение брака с курсантами наименьшие шансы имеют девушки, которые любят выпить, курят, не гнушаются нецензурной лексикой. Эта линия поведения неприемлема для 52 % всех респондентов, в том числе 60 % первокурсников, 55 % пятикурсников. Более лояльно курсанты оценивают значимость возраста девушки (23 %), даже наличие у нее ребенка (35 %), опыта интимных отношений (23 %). Заметно требовательнее в вопросе о девствен-

ности девушек курсанты пятого курса (38 %). Они также менее других расположены жениться на тех, у кого есть ребенок (47 %). Относительно близко к уровню статистической погрешности лежит влияние на решение о браке материального положения семьи девушки (макс. – 7–10 % у курсантов первого и пятого, третьего курсов, мин. – второго и четвертого курсов – 2 %). Более важную, но не решающую роль для большинства респондентов играет мнение родителей. Для первого, третьего–пятого курсов – 11 и 10 % опрошенных, второго – 7 %.

Практически единогласно по всем курсам с большим отрывом респондентам нравится в девушках красота (78 %) и доброта (74 %). Остальные качества сильно отстают на шкале оценки претендентки на сердце курсанта. 49 % отметило сексуальность. Роль сексуальной привлекательности девушек для курсантов практически неуклонно возрастает от 45 % на первом до 60 % на пятом курсах.

Социальное положение и статус родителей девушек курсантов практически не интересуют. В среднем на это обращает внимание 5–6 % опрошенных, а среди курсантов четвертого курса вообще только 2 %. Таким образом, прагматизм в любви курсантам преимущественно не свойствен. Они больше романтики, чем прагматики.

Эти данные коррелируют с ответами на вопрос об отношении к браку по расчету. 30 % осуждают его, 48 % относятся равнодушно. Только 18 % относится с пониманием. Среди респондентов, с пониманием относящихся к браку по расчету, преобладают учащиеся второго, первого, третьего курсов (соответственно 28, 20, 18 %). Для курсантов четвертого и пятого курсов этот показатель заметно ниже – 12 и 10 %. Это можно объяснить тем, что уже для третьекурсников характерно проявление не только большей самостоятельности по жизни, но и увлеченности своей девушкой, которая становится едва ли не «единственной», если отношения продолжают достаточно долго.

Тем не менее, равнодушное отношение к проблеме брака по расчету вряд ли можно считать приемлемым. В этом отражается недопонимание того факта, что данная установка может противоречить также интересам военной службы, их личным интересам, если кто-то будет получать преимущество в продвижении по службе благодаря вовсе не талантам и реальным результатам работы. Справедливая система социальных лифтов как нигде актуальна для армии и военной службы, связанной с риском для жизни людей и безопасности государства.

Общие увлечения имеют для всех курсов средний статус (36 %) – в диапазоне от 23 % для первого курса до 35 – 40 % для старших курсов. Это можно понять, поскольку круг общих интересов достаточно ограничен и, скорее всего, их заменяет девичье обаяние. То, что курсанты считают общими увлечениями, по-видимому, реализуются в традиционных формах вре-

мояпровождения – прогулок по городу (62 %), особенно на первых двух курсах; посещения кино, театров (48 %); уединения на квартирах (41 %); в кафе (35 %); в кругу друзей (35 %). Минимальный процент респондентов проводит свободное время вместе на выставках, в клубе академии.

В ходе исследования выявлена определенная прямо пропорциональная зависимость между разнообразием времяпровождения и нацеленностью курсантов закрепить отношения с девушкой браком. Эта зависимость может отражать как длительность отношений, когда уже хочется «чего-то новенького», так и желание лучше узнать друг друга, расширение круга общения, пусть даже простых молодежных интересов, связанных с музыкой, танцами и пр.

Довольно много курсантов хотело бы видеть или видит в своих девушках такие импонирующие им качества, как веселость (47 %), чувство юмора (37 %). Очевидно, что эти качества можно сравнить с понятием бодрости, созвучным воинскому духу. Кроме того, их можно экстраполировать с некоторыми важными преобладающими акцентуациями характера курсантов по итогам профессионального психологического отбора, прежде всего гипертимностью, характеризующейся преимущественно повышенным настроением, энергичностью, активностью, высоким жизненным тонусом.

Знакомства с девушками нередко сопровождались либо завершались конфликтами. Только 58 % опрошенных отметили, что не имели серьезных проблем во взаимоотношениях, 26 % ссорились по мелочам, у 16 % респондентов все же возникали серьезные проблемы. Конфликты наиболее часто возникали у пятикурсников (68 %), среди других курсов этот показатель составил 60 %. Ссоры, размолвки и обиды во взаимоотношениях с девушками респонденты объяснили непониманием (31 %). В интерпретации курсантов понятие «непонимание» характеризует неумение или, что еще хуже, нежелание вникать в особенности военной службы, правовое положение курсанта, суть воинских традиций. По свидетельствам офицеров, проходящих службу в войсках, эта причина, включая бытовое неустройство, является и главным фактором распада семей молодых офицеров. Ссоры и размолвки между курсантами и девушками, по оценке респондентов, также были вызваны ревностью (28 %), несовместимостью характеров (21 %). Заметно чаще других страдали из-за несходства характеров курсанты третьего и пятого курсов (33 % и 34 %). «Непонимание» как причина конфликта характерно для курсантов второго курса (49 %), у которых, как уже отмечалось, наблюдается падение личного адаптационного потенциала, то есть им особенно трудно. Для сравнения, аналогичную причину указали 33 % курсантов четвертого курса, 32 % – второго, 27 % первого и только 16 % четвертого курса. Очевидно, курсанты второго курса сталкиваются с тем, что девушкам, с которыми они поддерживают отношения, не

хватает эмпатии, чтобы понять напряженное психологическое состояние своего друга.

Ссоры никак не сказываются на моральном и физическом состоянии у 43 % респондентов, 22 % становились раздражительными, у 21 % моральное состояние ухудшалось. На учебе это сказывалось только у 6 % опрошенных, больше всего – у курсантов первого (10 %) и третьего (8 %) курсов. При этом особенно сильно ухудшалось настроение у первокурсников (24 %). Для респондентов старших курсов этот показатель был практически одинаковым – около 20 %. Раздражение от конфликта возрастало от первого к третьему курсу (19 %, 28 %, 34 %) и было минимальным у курсантов третьего и в четвертого курсов (17 % и 21 %). При корреляции влияния ссор на настроение и религиозности опрошенных выяснилось, что больше других страдали верующие курсанты (коэффициент Крамера 0,17). В целом наименее устойчивыми к психологическим последствиям конфликтов оказался первый курс. Отношения с девушками здесь значат больше, чем на страших курсах, что связано с трудностями ломки динамического стереотипа в переходное от гражданской жизни к военной службе время.

Рассуждая о перспективах знакомства с девушкой, твердо решили жениться 44 % опрошенных, в зависимости от обстоятельств – 28 %. Рассматривают знакомство как романтическое приключение около 10 % респондентов. Наибольшее стремление закрепить свои отношения брачными узами продемонстрировали курсанты третьего курса (58 %). Обучающиеся на других курсах более осторожно оценили перспективы отношений. Между первым, вторым, третьим, пятым курсами практически нет различий по этому показателю: третий – 40 %, пятый и первый – 38 %, второй – 36 %. Более осторожно к браку относятся курсанты пятого курса. Они чаще по сравнению с другими курсами отвечают: «Получил полезный опыт», оценивают отношения с девушками как романтическое знакомство. Эта осторожность может быть также связана с тем, что некоторые курсанты успевают во время учебы не только жениться, но и развестись.

Таким образом, поведение курсантов во взаимоотношениях с девушками строится на основе некоторых преобладающих общественно значимых социальных психологических установок, но консенсуса во взглядах на многие важные вопросы этих отношений и связанных с ними социальных позиций не достигнуто. В первую очередь это касается проблемы негативного влияния браков по расчету на социальные лифты, безразличия к поведению товарищей по учебе, которые могут исковеркать свою судьбу, быть потеряны для армии вследствие необдуманных поступков из-за привязанности к девушке. На наш взгляд, ряд проблем во взаимоотношениях курсантов и девушек объективно возникает из-за сокращения возможностей контроля над социализацией курсантов в систему гендерных отношений, и важно не утрачивать уже наработанные приемы и способы расширения

возможностей контактов курсантов с девушками, помнить о том, что они важны не только для учащихся военных вузов, но и для армии.

Целесообразно ввести специальную тему по психологии семейно-брачных отношений в учебную дисциплину «Военная психология и педагогика». В базовом учебнике по военной психологии и педагогике такой темы пока нет. Целесообразно предусмотреть аналогичную тему в профессионально-должностной подготовке преподавателей.

### **Библиографический список**

1. Асадов Э. А. Полное собрание рассказов, повестей и романов в одном томе. – М. : Эксмо, 2014. – С. 327.
2. Ильиных С. А. Представления о семье студентов Минска и Новосибирска // Социологические исследования. – 2014. – № 3.
3. Кульчицкий В. М. Советы молодому офицеру // О долге и чести воинской в армии российской. – М. : Воениздат, 2009. – С. 206.
4. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. СПбГУП, 2000. – С. 376.
5. Савицкая Н. Все школьники-подростки интересуются сайтами о сексе. // Независимая газета. – URL : [http://www.ng.ru/education/2017-10-19/8\\_7098\\_sex.html](http://www.ng.ru/education/2017-10-19/8_7098_sex.html).
6. Шапинская Е. Н. Виртуальная реальность как пространство эскапизма: безграничные возможности и новые опасности // Культура культуры. Электронный журнал. – 2014. – № 4.
7. Шестаков В. Вступительная статья // Русский эрос или философия любви в России. – М. : Прогресс, 1991. – С. 11.

*Rudenko V. E., Smirnova R. Yu.*

### **LOVE IN THE LIFE OF THE FUTURE OFFICER**

Discusses the relationship problems of cadets with the girls. The aim of the work is figuring out what place in the life of cadets hold romantic feelings and love how they affect their morale, training and service.

*love and romantic feelings; relationships with girls; relationship problems*

*Рыльская Е. А., Терещук Е. А.*

### **К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

На примере результатов исследования индивидуально-типологических различий жизнеспособности человека рассматривается соотношение жизнеспособности и конкурентоспособности. Выдвигается предположение, что типы жизнеспособности могут предопределять различные стратегии поддержания конкурентоспособности: стратегию доминирования или стратегию сотрудничества. Последняя базируется на фундаментальных, сущностных человеческих свойствах, которые образуют основу человеческой жизнеспособности и конкурентоспособности.

*жизнеспособность; конкурентоспособность; типы жизнеспособности; сущностные свойства человека*

Современный человек живет в условиях сложной, динамичной, мало-предсказуемой, зачастую драматичной и просто опасной среды, которая категорично предъявляет к нему довольно жесткие требования. Сегодня необходимо особое осмысление тех личностных качеств, которые обеспечивают целостность и устойчивость человека в нестабильном социуме. Перечень качеств, помогающих противостоять враждебным и опасным внешним обстоятельствам, допускает достаточно внушительное разнообразие.

Жизнеспособность и конкурентоспособность в этом плане стоят в одном ряду и вызывают все больший интерес представителей различных наук во всем мире. Статус этих научных категорий различен. Понятие «конкурентоспособность» в условиях рыночной экономики широко употребительно и даже, грубо говоря, конъюнктурно. «Жизнеспособность» относится к числу новых, неоднозначно определяемых, еще «становящихся» концептов. Современные исследователи включают конкурентоспособность в число наиболее важных показателей уровня жизнеспособности человека в условиях господства рыночных отношений. П. И. Бабочкин, например, предлагая авторскую модель жизнеспособной личности, формулирует два базовых тезиса. Первый тезис заключается в том, что жизнеспособность молодого поколения в социокультурном плане означает, насколько оно отвечает духовным запросам общества на данном историческом этапе его развития. Второй повествует о том, что в современной российской социальной реальности одним из наиболее важных факторов показателей уровня жизнеспособности человека в условиях формирования рыночной экономики является конкурентоспособность [1]. Возникает резонный вопрос: не означает ли это, что конкурентоспособность как раз и отвечает духовным запросам общества на данном историческом этапе? И как в таком случае вписывается конкурентоспособность в понимание духовности, ведь духовность предполагает как раз обратное – желание жить для других, альтруизм, бескорыстие?

Безусловно, жизнеспособность и конкурентоспособность – категории родственные, но не тождественные, а соотносящиеся скорее как общее – частное. Если обратиться к семантической стороне понятий, то оказывается, что конкурентоспособность – это способность выдерживать конкуренцию, противостоять соперникам в чем-либо. Жизнеспособность в общем виде – способность к решению любых жизненных задач (и не только в ситуации конкуренции). Обеспечивать свою конкурентоспособность человек может разными способами, используя разные стратегии: как стратегию собственно конкуренции или субъект-объектного доминирования, так и стратегию сотрудничества, взаимопомощи и даже, в какой-то мере самопожертвования, т. е. субъект-субъектной кооперации, духовно-нравственного единения. Человек может быть конкурентоспособным, не только конкурируя, но и сотрудничая с другим. Проведенные нами исследования индивидуально-

типологических различий жизнеспособности человека позволяют полагать, что последний вариант является более конструктивным [3, 4].

Основным статистическим методом исследования типов жизнеспособности стал метод дендритной кластеризации. Объекты классификации отбирались из суммарной выборки исследования в соответствии с требованиями неоднородности:  $N = 257$  человек, из них мужчин 125, женщин 132. Возраст испытуемых от 31 до 57 лет. Выборка была стратифицирована также по социально статусным характеристикам испытуемых (работающие, безработные, семейные, одинокие, люди без определенного места жительства). Набор переменных определялся исходя из необходимости диагностичности и полноты признаков. В соответствии с этими параметрами были отобраны переменные, представляющие общие показатели жизнеспособности, ее предикторы (позитивные представления о природе человека, познавательные потребности, ригидность, интенсивность эмоционально окрашенных жалоб по поводу состояния здоровья, установки открытой жестокости в общении, субъективное ощущение одиночества) и критерии (удовлетворенность жизнью, атрибутивный стиль, самооценка, тревожность, депрессивность). Были использованы также гипотетически значимые переменные и переменные, имеющие высокие нагрузки на обобщенные факторы жизнеспособности, – самоактуализационный потенциал и духовная включенность. В этот перечень вошли духовность, душевность, телесность, диалогический и альтероцентрический типы направленности личности в общении, транскомуникативный потенциал. Общее число признаков, подлежащих классификации, составило 19 единиц. Далее переменные были соотнесены со значимыми параметрами жизнеспособности, полученными в ходе проективного исследования, что позволило установить их релевантность. Анализировались также автобиографические нарративы испытуемых ( $N = 257$ ) или их жизненные истории на тему «Моя жизнь в прошлом, настоящем и будущем».

В ходе исследования было выделено три кластера с определенными комбинациями классификационных признаков и показателями жизнеспособности (высокой, средней, низкой). В кластер 1 вошли испытуемые с высокой жизнеспособностью. Это сравнительно немногочисленный тип, который получил название «пассионарной» жизнеспособности (от семантически близкого «пассионарий», по Л. Гумилеву). «Пассионарная» жизнеспособность является мощным потенциалом сохранения человеком собственной целостности за счет таких способов проживания жизни, которые в максимальной степени соответствуют и требованиям социального бытия, и императивам человеческого предназначения.

Кластер 2 образован испытуемыми со средними показателями жизнеспособности. Данный тип получил наименование «субпассионарной» жизнеспособности. Он характеризуется относительно выраженной способностью к сохранению собственной целостности за счет средних показателей



по параметрам сущностных свойств. Его представители – тихие, адаптированные к социуму «обыватели».

Кластер 3 объединил людей с низкой, «депассионарной» жизнеспособностью. Это дезадаптанты со слабой выраженностью сущностных личностных и субъектных свойств (позитивные представления о природе человека, познавательные потребности, духовность, транскомуникативный потенциал и др.) и высокой – индивидуальных свойств и витальных потребностей (телесность, депрессивность, интенсивность эмоционально окрашенных жалоб по поводу состояния здоровья).

Для более глубокой содержательной характеристики эмпирически выделенных типов жизнеспособности и конкретизации индивидуально-психологических проявлений этого феномена в контексте онтологии жизненного мира был использован анализ автобиографических нарративов. Рассматривались следующие смысловые категории: образ мира, образ жизни, особенности становления многомерного мира человека. Маркерами образа мира выступали различные характеристики жизненных задач и ведущие ценностно-смысловые ориентиры жизни. Были получены следующие результаты.

У людей с высокими показателями жизнеспособности основные жизненные задачи периода зрелости четко определены, высокозначимы и рефлексивно прочувствованы («я поняла, для чего мне все это было дано»). Отношение к авторству решения жизненных задач эмоционально позитивно. В выборке испытуемых с низкой жизнеспособностью преобладают маркеры нереализованности жизненных задач. В «срединной» выборке отмечается довольно высокий процент решения жизненных задач, но недостаточно рефлексивная их оценка. Чаще всего в нарративах жизнеспособных встречается положительно окрашенная категория «любовь» («я, как Маргарита у Булгакова, не могу жить без любви»). В нарративах людей с низкими показателями жизнеспособности отмечается отчетливая депривация в отношении любви.

Для исследования образа жизни были использованы жанры нарратива, соотносимые с сюжетами жизненных историй (N. Frye). Жанровый контекст исследования позволил показать роль мышления и автобиографической памяти в процессе трансформации образа жизни в соответствии с изменением образа мира. Выявлено, что люди с высокими показателями жизнеспособности в силу присущего им холистического (по А. Маслоу) мышления осознают, что в жизни есть место и трагическому, и комическому. Несчастья и невзгоды, если они случаются, приводят к позитивной переоценке ценностей, «корректируя» способы связи с внешним миром. В нарративах испытуемых с низкими показателями жизнеспособности наблюдается «однобокость», абсолютизация того или иного жанра. Например, ирония: «Вышла замуж, родила двоих детей, вышла еще раз, еще одного родила. Может, хоть под старость дадут глоток воды».

Отмечены различия во временных ориентациях жизнеописаний. У испытуемых «среднежизнеспособной» выборки они сконцентрированы на жизни в настоящем (преобладают глаголы настоящего времени). У «нежизнеспособных» отмечается сильный «крен» в сторону прошлого (максимум соответствующих глаголов). Автобиографические воспоминания не включены в актуальную жизненную реальность, вследствие чего наблюдается разрыв между прошлым и настоящим, а воспоминания превращаются в разрушительную силу. «Высокожизнеспособная» выборка отличается широкой «распахнутостью» настоящего (максимум глаголов настоящего времени) с долей будущего, превосходящей прошлое.

Контент-анализ нарративов позволил конкретизировать психологические характеристики эмпирических типов жизнеспособности с позиции ведущей феноменологической характеристики этого понятия – возможности сохранения человеком собственной целостности. Первый тип жизненного мира в соответствии с этим классификационным основанием был обозначен как «сущностно-целостный». «Сущностно-целостный» жизненный мир присущ людям с «сущностной» жизнеспособностью, базирующейся на лучших, фундаментальных, специфически человеческих свойствах и функционирующей по законам самоорганизации. Вторым типом жизненного мира мы посчитали возможным обозначить как «диффузно-целостный». Он характеризует людей с «обывательской» жизнеспособностью. Отличительным для него «разрыв» прошлого и настоящего, настоящего и будущего компенсируется трансформациями из прошлого в будущее, которое представляется, тем не менее, неясным, «размытым». Третий тип жизненного мира характеризует представителей последнего кластера, обозначенного как «выживаемость». Такой жизненный мир – это мир «нормального» человека, который живет до поры до времени вполне благополучной жизнью. Однако духовная реальность существует для него лишь в форме абстрактного знания, а не переживания. Человек не способен к самоорганизации, к формированию целостного индивидуального пространства социального бытия. Он становится аутентичным не всей жизни, а лишь ее отдельным признакам. Этот тип жизненного мира был назван «фрагментарным».

Каким образом можно оценить конкурентоспособность представителей разных типов жизнеспособности? Полагаем, что представители первых двух типов более конкурентоспособны, причем в той мере, в которой они осознанно не конкурируют с другими, а существуют в согласии с собой и с окружающей средой, т. е. живут в гармоничном жизненном мире. Здесь уместно будет провести аналогию с описанным Б. Беттельгеймом и В. Франклом трагическим опытом пребывания человека в условиях лагеря смерти, где выживали не те, кто ставил себе задачу «выжить любой ценой», а те, кто старался помогать выжить другим [2, 5].

Косвенное подтверждение этим гипотезам можно найти и в следующих результатах. Среди «депассионариев» с «фрагментарным» жизненным миром мы выделили две относительно самостоятельные разновидности. Первая включает в основном суицидентов. Они характеризуются потерей смысла жизни, способности любить, «вынужденной» мучительной коммуникацией и нежеланием жить. Вторая разновидность – это люди социального дна, «биологическое» существование которых полностью замыкается на органических потребностях и телесных проявлениях. Нежелание жить у них, как ни парадоксально, выражено в меньшей степени. Причем собственно выживание часто воспринимается как подлинная жизнь. Люди пытаются «приукрасить» ее некими атрибутами, например созданием квазисемей, формированием некоей социальной квазиерархии статусов, попытками любить, не конкурировать с другими, а заботиться о них, искать поддержку и даже удовлетворять эстетические потребности («я люблю ногти покрасить»). Физическая продолжительность такой «жизни» оказывается тем длиннее, чем в большей степени она «украшена» и дополнена подобными атрибутами, за которыми видится не что иное, как проявление остатков сущностных свойств человека.

Следовательно, фундаментальные, собственно человеческие свойства выступают не только как основа человеческого проживания жизни (при высокой выраженности этих свойств), но и гарантируют большую выживаемость (при их остаточных проявлениях). Они же, на наш взгляд, составляют основу, «ядро» собственно человеческой конкурентоспособности – духовной, а не бездушной, что может послужить гипотезой дальнейших исследований.

### **Библиографический список**

1. Бабочкин П. И. Становление жизнеспособности молодежи в динамично изменяющемся обществе. – URL : <http://www.twirpx.com/file/381822/>.
2. Беттельгейм Б. Просвещенное сердце. – URL : [www.zone4iphone.ru/index.php?p\\_id=7&b\\_id=8256](http://www.zone4iphone.ru/index.php?p_id=7&b_id=8256).
3. Рьльская Е. А. Психологическая концепция жизнеспособности человека. – Челябинск : Полиграф-Мастер, 2013. – 336 с.
4. Рьльская Е. А. Психология жизнеспособности человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2014. – 40 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла жизни. – URL : [www.lib.ru/DPEOPLE/frakle.txt](http://www.lib.ru/DPEOPLE/frakle.txt).

*Rylskaya E. A., Tereshchok E. A.*

### **THE CORRELATION BETWEEN THE RESILIENCE AND COMPETITIVENESS OF THE PERSON**

The article deals with the thinking about the correlation between the resilience and competitiveness of the person. It is supposed that types of the resilience of the person may determine different strategies of competitiveness: the strategy of domination or the strategy of cooperation. The

last one is based on the fundamental and essential person's properties which create the basis of the resilience and competitiveness of the person as it is.

*Resilience; competitiveness; types of the resilience; essential person's properties*

**Синельникова Е. С., Егоров В. В.**

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И УСПЕШНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

В настоящем исследовании изучалась взаимосвязь эмоционального интеллекта и успешности спортивной деятельности у спортсменов юношеского возраста – студентов ПГУПС. В исследовании приняли участие 60 студентов в возрасте от 17 до 21 года, занимающихся командными видами спорта – футболом и волейболом (50 %) и единоборствами – каратэ и дзюдо (50 %). Эмоциональный интеллект изучался с помощью методики «ЭмИн» Д. С. Люсина, а субъективная успешность спортивной деятельности измерялась с помощью метода экспертной оценки. Результаты исследования показали, что эмоциональный интеллект и его компоненты (регуляция эмоций, эмоциональная экспрессия) позитивно взаимосвязаны с субъективной успешностью спортивной деятельности.

*эмоциональный интеллект; эмоциональная регуляция; спортивная деятельность; студенты*

Спортивная деятельность требует высокой мобилизации физических и психологических ресурсов спортсмена, развитых волевых качеств. Роль эмоций в спортивной деятельности многогранна: переживаемые спортсменом эмоции способствуют энергетической мобилизации спортсмена, в то же время интенсивные неконтролируемые эмоции, неспособность совладать с эмоциональным напряжением может стать причиной неудачного выступления на соревнованиях. В процессе спортивной деятельности у спортсменов нередко возникают негативные чувства по отношению к другим участникам спортивной деятельности, что может стать причиной неконтролируемого проявления агрессии и дисквалификации спортсмена. В связи с этим представляется важным исследовать взаимосвязь эмоционального интеллекта и его компонентов с успешностью спортивной деятельности студентов.

Эмоциональный интеллект – способность анализировать эмоциональную информацию, понимать и регулировать эмоции. Термин «эмоциональный интеллект» был предложен в 1990 году американскими исследователями Дж. Майером, П. Сэловеем и Д. Карузо [7], однако исследования в области взаимосвязи эмоций и мышления проводились в отечественной и зарубежной психологии намного раньше, в частности в отечественной психологической школе О. К. Тихомирова [2]. Исследователями были выявлены особенности протекания эмоциональных процессов в условиях различной мотивации деятельности.

В настоящее время в науке сосуществуют различные подходы к пониманию эмоционального интеллекта. Модель эмоционального интеллекта

Дж. Майера и его коллег принадлежит к числу ведущих, является научно обоснованной и эмпирически верифицированной. С точки зрения Дж. Майера и его коллег, эмоции – это «согласованные изменения в физиологии, моторной готовности, поведении, мышлении и субъективном восприятии в ответ на воспринимаемое или реальное изменение в окружающей среде» [7; p. 510].

Дж. Майер и его коллеги рассматривают эмоциональный интеллект как систему способностей и определяют его как «способность понимать эмоции и использовать эмоции и эмоциональное знание для повышения эффективности мышления» [7; p. 511]. По мнению ученых, эмоциональный интеллект представляет собой иерархическую систему ментальных способностей. Дж. Майер и др. отмечают, что их модель эмоционального интеллекта отвечает всем требованиям, которые предъявляются к интеллекту Г. Гарднером, создателем теории множественного интеллекта.

Ведущей отечественной концепцией эмоционального интеллекта является модель, предложенная Д. В. Люсиным. Исследователь отмечает, что эмоциональный интеллект как когнитивная способность тесно взаимосвязан с направленностью личности на эмоциональную сферу, высокой субъективной значимостью эмоций для личности, ее склонностью к психологическому анализу как своих мыслей и поведения, так и поведения окружающих. Ученым были выделены следующие компоненты эмоционального интеллекта: внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций и управление эмоциями, а также контроль эмоциональной экспрессии [4].

Изучению взаимосвязей эмоционального интеллекта и эмоциональной сферы личности с различными аспектами спортивной деятельности посвящены немногие работы отечественных исследователей. Результаты сравнительного исследования Т. Петровской показали, что у студентов младших курсов, занимающихся спортом, лучше развиты навыки регуляции эмоций, самомотивации и распознавания эмоций других людей [5]. В исследовании было показано, что эмоциональный интеллект негативно взаимосвязан с уровнем ситуативной и личностной тревожности у студентов. У студентов, занимающихся спортом, эмоциональный интеллект был негативно взаимосвязан с уровнем личностной тревожности [5].

В исследовании Е. И. Гринь было показано, что эмоциональный интеллект негативно взаимосвязан с эмоциональным выгоранием у спортсменов, т. е. спортсмены, имеющие более высокий уровень эмоционального интеллекта, в меньшей степени подвержены эмоциональному выгоранию. Интересно, что роль компонентов эмоционального интеллекта в предотвращении эмоционального выгорания отличалась у мужчин и женщин. Для мужчин ключевым компонентом было понимание («распознавание эмо-

ций»): он был статистически достоверно негативно взаимосвязан с компонентом эмоционального выгорания, уменьшением ощущения достижения в спорте. Для женщин ведущими компонентами эмоционального интеллекта, взаимосвязанными с различными аспектами эмоционального выгорания («эмоциональное и физическое истощение», «обесценивание достижений»), являются регуляция своих эмоций («управление своими эмоциями») и самомотивация [3].

### **Программа и методы исследования**

Целью эмпирического исследования являлось изучение взаимосвязи успешности спортивной деятельности и эмоционального интеллекта студентов, занимающихся спортивной деятельностью. В эмпирическом исследовании приняло участие 60 студентов ПГУПС различных направлений подготовки в возрасте от 17 до 21 года. 30 человек занимается различными видами боевых искусств (каратэ и дзюдо), и 30 – спортивными играми (футбол и волейбол).

Для исследования эмоционального интеллекта применялась методика «ЭмИн» Д. С. Люсина [4]. Для изучения успешности спортивной деятельности использовался метод экспертной оценки [6]. Для математико-статистической обработки данных применялся критерий U-Манна – Уитни и корреляционный анализ R-Спирмена.

### **Результаты и выводы**

В исследовании были выявлены статистически достоверные различия в показателях эмоционального интеллекта по шкале «Управление чужими эмоциями» ( $U = 233, p < 0,05$ ). Студенты, занимающиеся спортивными играми, имеют более высокие показатели по сравнению со студентами, занимающимися боевыми искусствами. Возможно, студенты, обладающие лучшими навыками взаимодействия с людьми, в том числе регуляции эмоций других людей, выбирают командные виды спорта. Безусловно, такие виды спорта предъявляют к их участникам высокие требования в области коммуникативных навыков и взаимодействия в команде. Особенности спортивной командной деятельности способствуют развитию навыков успешного межличностного взаимодействия, в том числе навыков регуляции эмоционального состояния другого человека.

Общий уровень и показатели эмоционального интеллекта позитивно взаимосвязаны с успешностью спортивной деятельности. Выявлены положительные взаимосвязи между успешностью спортивной деятельности и управлением чужими эмоциями ( $r = 0,461; p < 0,01$ ), управлением своими эмоциями ( $r = 0,294; p < 0,05$ ), контролем экспрессии ( $r = 0,306; p < 0,05$ ) и общим показателем эмоционального интеллекта ( $r = 0,487; p < 0,01$ ).

Результаты исследования свидетельствуют, что именно способности к регуляции эмоционального состояния и контролю внешнего выражения эмоций являются основными в структуре эмоциональных способностей

для успешной спортивной деятельности, обеспечивая эмоциональную регуляцию спортивной деятельности. Интересно, что шкала «Регуляция эмоций партнера» имеет более сильную связь с успешностью спортивной деятельности по сравнению со шкалой «Регуляция своих эмоций», что требует дальнейших исследований в этой области с участием спортсменов, занимающихся различными видами спорта. В то же время наиболее сильные взаимосвязи были выявлены именно с общим уровнем эмоционального интеллекта. Таким образом, успешности спортивной деятельности способствует прежде всего не распознавание и понимание эмоций (для которого во время спортивной деятельности у спортсмена может просто не быть времени), а успешная их регуляция, а также контроль внешнего выражения.

Результаты проведенного нами эмпирического исследования согласуются с эмпирическими данными, полученными Г. Д. Бабушкиным и его коллегами [1]. Ученые провели исследование с участием спортсменов высокой квалификации. В исследовании было показано, что тяжелоатлеты, имевшие высокий уровень эмоционального интеллекта и позитивную направленность предсоревновательной мыслительной деятельности (90 %), показали более высокие результаты по сравнению с тяжелоатлетами, обладавшими средним уровнем эмоционального интеллекта и меньшей позитивной направленностью предсоревновательной мыслительной деятельности (72,6 %). Если спортсмены первой группы заняли 1–2 места в своей весовой категории, то спортсмены второй группы – 3–4 и последующие места. Таким образом, эмоциональный интеллект вносит вклад в успешность спортивной деятельности спортсменов различной квалификации.

Результаты исследования показали, что спортсмены, имеющие более высокий уровень эмоционального интеллекта, умеющие регулировать свои эмоции и контролировать их выражение, лучше регулирующие эмоции других, более успешны в спортивной деятельности по сравнению со спортсменами, не обладающими данными способностями. Это позволяет рекомендовать включение практических занятий, направленных на овладение навыками эмоциональной регуляции, в программы подготовки и психологического сопровождения спортсменов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением роли эмоций и эмоциональной регуляции в спортивном травматизме, а также детальным изучением взаимосвязей эмоционального интеллекта и успешности спортивной деятельности у спортсменов, занимающихся различными видами спорта.

### **Библиографический список**

1. Бабушкин Г. Д., Шумилин А. П., Бабушкин Е. Г. Психологические факторы, способствующие демонстрации высококвалифицированными спортсменами высокий спортивных результатов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 6–2. – С. 325–329.

2. Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции и мышление. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 192 с.
3. Гринь Е. И. Эмоциональный интеллект как ресурс преодоления эмоционального выгорания в спортивной деятельности // Российский психологический журнал, Т. 5. – 2008. – № 3. – С. 84–86.
4. Люсин Д. В. Новая методика измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
5. Петровская Т. Эмоциональный интеллект и соревновательная тревожность спортсменов // Наука в олимпийском спорте. – 2014. – № 4. – С. 60–63.
6. Силич Е. В., Мельник Е. В. Экспертная оценка успешности спортивной деятельности (на примере сложнокоординационных видов спорта) // Спортивный психолог. – 2010. – № 6. – С. 73–79.
7. Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. Human abilities: emotional intelligence. / J. D. Mayer, R. D. Roberts, S. G. Barsade // The Annual Review of Psychology, 2008. – Pp. 507–536.

*E. S. Sinelnikova, V. V. Egorov*

### **EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SUCCESS IN STUDENTS' SPORT ACTIVITIES**

The article presents results of empirical study devoted to relationship between emotional intelligence and students' success in sport activities. 60 students (aged 17–21) participated in the study. 50 % students were involved in team sports: football, volleyball, and 50 % in martial arts: karate and judo. Questionnaire «EmIn» designed by D. V. Lusin was applied to measure emotional intelligence, and success in sport activities was evaluated by the method of expert evaluation. Results have shown that emotional intelligence and its components are related to success in sport activities.

*emotional intelligence; emotion regulation; sport activities; students*

*Синельникова Е. С.*

### **ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СПОСОБОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНФЛИКТЕ В РОССИИ И НИДЕРЛАНДАХ**

В статье описываются результаты исследования гендерных особенностей предпочтения способов взаимодействия в конфликте российскими и голландскими студентами. Выборка исследования – 271 человек: 146 россиян (59,6 % женщин, средний возраст 20,15) и 125 голландцев (66,4 % женщин, средний возраст 21,62). Методики: «Конфликтные ситуации», «Традиционные гендерные роли» (Е. С. Синельникова, Д. Вигболдус). Выводы: голландские студенты придерживаются менее традиционных взглядов на распределение гендерных ролей. В России женщины проявили большую готовность к предложению конструктивного решения проблемы, а в Нидерландах – большую готовность к конструктивному выражению эмоций в конфликте.

*гендерные особенности; конфликт; способы взаимодействия; студенты; Россия; Нидерланды*

Россия и Нидерланды – две страны и две культуры, имеющие давнюю историю отношений. Нидерланды были одной из первых стран, с которыми Россия установила дипломатические отношения. Хорошо известно, что именно Нидерланды стали моделью, на основе которой Петр I осуществлял



преобразования в России. В то же время голландская культура в значительной степени отличается от российской. Согласно данным голландского ученого Г. Хофстеде [4], российская культура отличается более высокой дистанцией между властью и народом, более высоким уровнем индивидуализма, маскулинности, избегания неопределенности. Более высокий уровень маскулинности предполагает в том числе бóльшие различия в представлениях о распределении гендерных ролей в семье и обществе, о «мужской» и «женской» работе.

Конфликты являются трудными ситуациями межличностного взаимодействия и в то же время неотъемлемой частью профессиональной и личной жизни. Конструктивно разрешенные конфликты могут иметь положительные последствия как для интересов дела, так и для развития отношений между людьми. Н. В. Гришина выделяет конструктивные и деструктивные тактики конфликтного взаимодействия [1].

Деструктивные тактики конфликтного взаимодействия направлены на ослабление позиции партнера и преодоление его сопротивления. Н. В. Гришина приводит такие деструктивные тактики взаимодействия, как сведение конфликтной ситуации к негативным личностным особенностям участника конфликта, противопоставление интересов личности и группы, обвинение в преследовании личных интересов, компроментирование, отрицание авторитета другого и ссылки на собственный авторитет, лесть. Основными принципами конструктивного взаимодействия, согласно Е. В. Сидоренко, являются учет психологических особенностей партнера и конфликтной ситуации, удовлетворение потребностей сторон по итогам взаимодействия, а также отсутствие негативных последствий взаимодействия для его участников [2]. Проведя сравнительный анализ подходов к определению деструктивных и конструктивных тактик (способов) взаимодействия в конфликте, мы пришли к выводу, что основными критериями конструктивности взаимодействия являются уважение к партнеру, готовность согласовывать свои интересы с интересами партнера [3].

### **Организация и методы исследования**

Нашей целью было сравнительное изучение гендерных особенностей предпочтения способов взаимодействия в конфликте в России и Нидерландах. В исследовании на основном этапе принял участие 271 респондент: 146 россиян (59,6 % женщин, средний возраст 20,15) и 125 голландцев (66,4 % женщин, средний возраст 21,62). Все респонденты были студентами высших учебных заведений: голландцы – университета Рэдбауд, город Неймеген; россияне – Санкт-Петербургского государственного института культуры и Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики.

Для проверки гипотезы о большей традиционности представлений о распределении гендерных ролей в семье и в обществе применялась автор-

ская методика «Гендерные роли», разработанная Е. С. Синельниковой совместно с Д. Вигболдусом [3]. Методика включает 14 прямых и обратных утверждений о распределении гендерных ролей в семье и в обществе. Примеры: «Женщина отвечает за семейный уют», «Мужчина должен уметь готовить и поддерживать порядок в квартире». Опросник имеет достаточно хорошие показатели надежности на российской ( $\alpha = 0,648$ ) и голландской выборке ( $\alpha = 0,739$ ).

Методика «Конфликтные ситуации» (Е. С. Синельникова, Д. Вигболдус) включает в себя четыре ситуации с равным и вышестоящим партнером, в деловых и личных отношениях [4]. Перед респондентом ставится задача оценить степень предпочтения предложенных ему конкретных способов взаимодействия в конфликтных ситуациях. Способы взаимодействия в конфликте включали несколько тактик:

- признание чувств и позиции партнера (например: «Я понимаю, как важно для тебя стать начальником отдела»);
- выражение эмоций в конструктивной форме («Мне обидно, что ты, мой лучший друг, использовал мой проект без моего разрешения»);
- предложение конструктивного решения проблемы («Это мой проект, и я обязан рассказать об этом начальнику, но я скажу, что произошла ошибка. Ты можешь стать моим заместителем, если тебе нравится проект»);
- обвинение («Ты – предатель. Я не желаю тебя больше знать!»);
- ирония («Это была блестящая идея – использовать мой проект! Ты лучший кандидат на должность начальника отдела!») [3].

На основе критериев конструктивности взаимодействия, которые обсуждались выше, такие тактики, как признание позиции партнера, выражение эмоций в конструктивной форме, предложение решения проблемы, можно отнести к конструктивным способам взаимодействия. Тактики взаимодействия «Обвинение» и «Ирония» – к деструктивным способам взаимодействия.

Методики предъявлялись респондентам на родных языках – русском и голландском.

## **Результаты и выводы**

Результаты исследования показали, что российские респонденты разделяют более традиционные представления о распределении гендерных ролей в семье и обществе по сравнению с голландскими респондентами ( $t = 10,19$ ;  $p < 0,001$ ). Результаты нашего исследования согласуются с данными Г. Хофстеде [4], согласно которым российская культура имеет более высокие показатели маскулинности по сравнению с голландской. Статистически достоверные различия в представлениях о распределении гендерных ролей не были выявлены ни у россиян, ни у голландцев.

Сравнительный анализ гендерных особенностей предпочтения способов взаимодействия в конфликте позволил выявить статистически достоверные гендерные различия в предпочтении способов взаимодействия в конфликте как у россиян, так и у голландцев. Российские женщины проявили бóльшую готовность к предложению конструктивного решения проблемы по сравнению с российскими мужчинами. Голландские женщины по сравнению с голландскими мужчинами выше оценили способ взаимодействия, направленный на конструктивное выражение своих чувств и позиции в конфликте. Таким образом, в обеих культурах женщины проявили бóльшую готовность к конструктивному взаимодействию в конфликте по сравнению с мужчинами, что может быть связано с общей направленностью их личности, а также с особенностями их социализации и социальными ожиданиями.

Результаты исследования показали: несмотря на бóльшую традиционность гендерных представлений о распределении ролей в семье и обществе в России, как российские, так и голландские женщины по сравнению с мужчинами в большей степени предпочитали конструктивные способы взаимодействия в конфликте. В то же время эти предпочтения имели культурную специфику и у российских женщин проявлялись в области конструктивного разрешения конфликта, а у голландских – в области выражения своих чувств и позиции в конфликте.

#### **Библиографический список**

1. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
2. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб. : Речь, 2010. – 256 с.
3. Синельникова Е. С. Эмоциональный интеллект как фактор взаимодействия в конфликте: кросс-культурный аспект : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2015 – 195 с.
4. Hofstede, G. Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations (2nd ed) // G. Hofstede – Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2001. – 596 p.

*E. S. Sinelnikova*

#### **GENDER DIFFERENCES IN CONFLICT INTERACTION TACTICS PREFERENCES IN RUSSIA AND IN THE NETHERLANDS**

The article describes results of an empirical study focused on gender differences in conflict interaction tactics preferences in Russia and in the Netherlands. 146 Russian students (59,6 % females, mean age 20, 15) and 125 Dutch students (66,4 % females, mean age 21,62) participated in the study. Questionnaires «Gender roles» and «Conflict situations» designed specifically for the study by E. Sinelnikova and D. Wigboldus. Results have shown that Dutch students' attitudes towards gender roles are less traditional than Russian students' attitudes. However gender differences in conflict interaction strategies preferences were found in both samples. In Russia females were more positive about proposing constructive problem solution, than males. In the Netherlands females were more positive about constructive feeling expression than males.

*gender differences; conflict; interaction in conflict; students; Russia; the Netherlands*

## ДЕВЯТЬ ПРИНЦИПОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Статья посвящена анализу причин затруднений в создании единых теоретических основ психологической науки. К ним относятся объективная сложность психических явлений, недостаточная определенность предмета, методов и задач психологии. Предлагается единая система принципов, которые описывают и объясняют любые психические явления. К ним относятся принципы системности, причинности, развития, материальности, деятельности, потребности, сигнальности, автоматизма и опосредованности. Эти принципы определяют единство психических явлений со всеми явлениями действительности, единство психических явлений с биологическими явлениями, а также специфику психических явлений вообще и психики человека в частности.

*принцип; психологическая теория; психические явления; системность; причинность; развитие; материальность; деятельность; потребность; сигнальность; автоматизм; опосредованность*

Современное состояние психологической науки характеризуется отсутствием достаточно завершенной и полной теории. Это проявляется в многочисленности и разнообразии психологических направлений, течений, учений и школ. Но даже в рамках отдельных концепций часто обнаруживается несовершенство систематизации, неопределенность терминов, противоречивость категорий и принципов. Какие же причины затрудняют создание единой теоретической основы современной психологической науки?

Основная причина заключается в объективных особенностях самой психики. Любое психическое явление характеризуется крайней сложностью, целостностью, многомерностью, многозначностью, динамичностью, разнообразием, имеет исключительно большое число элементов, связей, условий и признаков, что затрудняет возможность его непосредственного изучения.

Кроме того, имеется ряд причин, вызванных некоторыми субъективными особенностями научного исследования, ограничивающими уровень развития теории и методов психологического исследования.

Одна из этих причин связана с частой потерей специфики предмета психологии. Во-первых, еще не полностью преодолено смешение научной психологии с психологией житейской. Действительно, большое значение для нас имеют знания о психических явлениях, получаемые не только в результате научных исследований, но и в общении с другими людьми и при знакомстве с произведениями литературы и искусства. Признавая их важность и в ряде случаев правильность, следует осознавать недостаточную определенность и надежность житейских представлений. Между тем, в научную психологию часто проникают расхожие житейские представления, оказывающиеся на поверку серьезными ошибками. Во-вторых, психические явления изучаются не только психологией, но и другими науками: философией, социологией, нейрофизиологией, этологией, информатикой.

Часто попытки построить психологию на каких-либо иных более или менее единых теоретических началах происходит в форме заимствования категорий, принципов и методов других наук. Однако подмена психологического исследования философским, физиологическим или кибернетическим приводит к различным формам редукционизма, утрате специфики психических явлений и психологии как самостоятельной науки.

Другая причина связана с не менее частой потерей единства предмета психологии. Преобладание дифференциации психологических знаний над интеграцией приводит к разрыву связей между различными разделами науки. Фиксация внимания многих исследователей в психологии на мелких и частных проблемах приводит к утрате представления о месте этих проблем в общей системе знаний. Исследователи нередко перестают различать познаваемую психическую реальность и те научные понятия, которыми оперируют и которые есть лишь ее одностороннее отражение. Абстрагирование различных психических функций, процессов, механизмов, действий и свойств, в действительности неотделимых друг от друга и существующих лишь в определенных условиях, приводит к представлению о них как о чем-то абсолютном, вырывает их из контекста психики в целом. Между тем психические явления, как и любые другие явления действительности, не разделяются условными границами, свойственными изучающим их наукам. Поэтому часто знание о психике не представляет собой единого целого. Можно, существенно не меняя содержание одних глав учебников, включать или исключать другие, что свидетельствует об эклектике, механическом объединении разных начал в психологии.

Третья причина определяется недостаточной разработанностью методов научного исследования в области психологии. Некоторые исследователи пренебрегают требованиями, предъявляемыми к научной работе. Особенно часто это касается теоретических исследований, когда зачастую не определяются основные понятия, не соотносятся категории и принципы. Произвольное употребление понятий приводит к типичным логическим ошибкам при их определении и классификации, а также в процессе доказательства или опровержения тех или иных суждений. Нередко встречаются ошибки при сборе и обработке данных, обусловленные неполными или даже неверными теоретическими представлениями об используемых методах.

Наконец, четвертая причина, препятствующая созданию единой психологической теории, заключается в недостаточной определенности задач психологического исследования. Прежде всего это проявляется в смешении теоретических, эмпирических и прикладных задач. В результате возникает либо тенденция к отрыву теоретических построений от опытных данных и нужд практики, либо тенденция к эмпиризму и решению прикладных задач без опоры на существующие знания и без последующего теоретического анализа полученных данных. Обе тенденции не способствуют ни развитию

теории, ни развитию опыта, ни развитию практики. Кроме того, поскольку психологические знания играют важную роль в мировоззрении человека, психология решает идеологические задачи определенных классов общества, которые могут искажать результаты психологических исследований.

В качестве одного из вариантов определения предмета психологической науки мы можем принять поведение и психическую регуляцию животных и людей, их происхождение и проявления, свойства и типы, качественные и количественные характеристики, субъектно-объектные, внутрисубъектные и межсубъектные отношения. Поведение может определяться как форма жизнедеятельности животных и человека, обусловленная их состоянием и ситуацией, проявляющаяся в различных движениях, внешних действиях и речи, направленных на удовлетворение потребностей и приспособление к окружающей среде. В свою очередь, психические явления мы можем определить как особую форму жизнедеятельности индивида, получение информации о внешней и внутренней среде и способ регуляции поведения и деятельности. Соответственно мы можем выделить в качестве категорий как наиболее общих научных понятий, определяющих весь класс явлений, изучаемых психологией, понятия деятельности, индивидуальности и общности.

Принципы – это наиболее общие научные суждения, определяющие весь класс явлений, изучаемых данной наукой. Принципы описывают любые явления безотносительно к их форме, независимо от условий. То есть принципы абсолютны для всего класса явлений, в отличие от законов, которые определяют зависимость явлений от каких-либо условий. Принципы соответствуют наиболее инвариантным отношениям между изучаемыми явлениями, поэтому они представляют собой самую существенную часть научной теории. С одной стороны, принципы являются условием любого научного познания, на них основываются определение и формулирование знаний, проблем, гипотез, задач, фактов и законов, описание и объяснение любого явления. С другой стороны, принципы являются результатом многочисленных и разнообразных исследований, в процессе которых сами принципы определяются и формулируются в соответствии с достижением более точного определения изучаемых явлений.

Наиболее общими научными принципами являются принципы философии. Традиционные диалектические принципы, которые принято называть законами – единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные и отрицания отрицания, – характеризуют любые явления действительности, в том числе и психические. Закон единства и борьбы противоположностей определяет противоречие между взаимосвязанными, но взаимоисключающими явлениями как причину развития. Закон перехода количественных изменений в качественные определяет скачкообразное изменение качества при достижении количественны-

ми изменениями некоторого предела как процесс развития. Закон отрицания отрицания определяет отрицание предыдущей стадии, отрицание этого отрицания и частичное повторение того, что ранее отрицалось, как результат развития. Однако диалектические законы сформулированы безотносительно к психическим явлениям и вряд ли достаточны для описания и объяснения психических явлений даже в наиболее общем виде.

В настоящее время в психологии не существует единой системы принципов, разрабатываются лишь отдельные из них. Можно перечислить такие принципы отечественной психологии, как принцип детерминизма, принцип единства сознания и деятельности и принцип развития. Согласно принципу детерминизма, психические явления обусловлены внешними воздействиями и опосредованы внутренними условиями. Согласно принципу единства сознания и деятельности, психические явления возникают в результате деятельности и являются ее условиями. Наконец, в соответствии с принципом развития психические явления следует изучать в процессе эволюционного, социального, индивидуального и актуального развития. Другие, не менее традиционные положения отечественной психологии, почему-то принципами не называют. Одно из них называет психику свойством высокоорганизованной материи, другое – субъективным отражением объективной реальности. Однако эти принципы являются слишком общими, с помощью данного набора невозможно описать и объяснить психические явления. Поэтому следовало бы определить единую систему принципов психологии.

Предварительно можно сформулировать девять основных принципов психологии от наиболее общих, определяющих сходство психических явлений со всеми другими явлениями действительности, до более частных, определяющих сходство психических явлений между собой. Эта система включает принципы системности, причинности, развития, материальности, деятельности, потребности, сигнальности, автоматизма и опосредованности.

1. Принцип системности: любое психическое явление есть система или множество связанных элементов, в свою очередь состоящее из различных подсистем и являющееся подсистемой более широкой системы явлений.

Психические явления:

- могут рассматриваться как простые и сложные;
- определяются как часть и целое;
- имеют внешнюю и внутреннюю сторону;
- характеризуются определенной структурой и функциями;
- имеют различные свойства и виды.

Примеры принципа системности:

- человек – часть природы и общества. Человек может рассматриваться как физическое тело, как организм, состоящий из клеток, тканей и органов, как индивид или представитель биологического

вида, который может дышать, есть, двигаться, защищаться, расти, размножаться. Человек может рассматриваться как личность, субъект общественных отношений, общения, совместной деятельности, играющий различные роли, обладающий различными чертами;

- психика может рассматриваться как целостная система, регулирующая поведение индивида и личности, состоящая, в свою очередь, из систем познавательных, эмоционально-мотивационных и волевых процессов.

2. Принцип причинности (детерминизма): любое психическое явление имеет причины своего возникновения, изменения и прекращения, обусловлено различными факторами и само может обуславливать другие явления.

Психические явления:

- характеризуются определенным происхождением и проявлениями;
- зависят от большого количества условий, определяющих их необходимость и возможность.

Примеры принципа причинности:

- необходимость поведения обусловлена недостаточностью генетических, иммунных, биохимических и физиологических механизмов для выживания в сложных и быстро меняющихся условиях. Возможность поведения обусловлена наличием органов движения, органов чувств, центральной нервной системы;
- поведение зависит от внутренних условий – состояния, потребностей, способностей, врожденного и приобретенного опыта. Поведение также определяется внешними окружающими условиями – ситуацией, наличием воды, пищи, укрытия, препятствиями, угрозой, переменами, другими индивидами.

3. Принцип развития: любое психическое явление существует в процессе развития, которое заключается в количественных и качественных изменениях.

Психические явления:

- характеризуются прогрессивными или регрессивными изменениями одних свойств и сохранением других;
- имеют определенные этапы или стадии развития;
- состоят из низших и высших уровней;
- могут характеризоваться периодически повторяющимися фазами.

Примеры принципа развития:

- поведение и психика развиваются в процессе эволюции от примитивных беспозвоночных животных до человека и в процессе индивидуальной жизни от рождения до смерти;
- поведение может быть врожденным, инстинктивным, стереотипным, одинаковым для всех особей данного вида или приобретенным в процессе индивидуального опыта, в результате научения;



- в процессе восприятия сначала происходит обнаружение сигнала, выявление его наличия, затем его различение, выявление его несходства с образцом, и только на третьей стадии может произойти опознание сигнала, его идентификация с эталонным образцом, существующим в памяти;
- мышление человека может быть наглядно-действенным, наглядно-образным и словесно-логическим, конкретным и абстрактным;
- деятельность, память, внимание человека могут быть произвольными или произвольными;
- потребности могут периодически усиливаться, побуждать к определенным действиям или ослабляться в результате удовлетворения.

4. Принцип материальности: любое психическое явление характеризуется материальным происхождением и материальными проявлениями, является особой формой и свойством материи, имеет пространственные, временные и энергетические характеристики, но не исчерпывается ими.

Примеры принципа материальности:

- психическая деятельность невозможна без материального тела. Регуляция деятельности не может существовать без рецепторов, нервных волокон, спинного и головного мозга, гормонов и нейромедиаторов, электрофизиологических процессов;
- чувства, мысли, отношения выражаются в материальных движениях и словах. Поведение и психическая деятельность проявляются в физических движениях, перемещении тела или предметов в пространстве, жестах, мимике, устной или письменной речи, которые требуют скелета, мышц, дыхательной, сердечно-сосудистой и других систем организма. Любая мысль, любое чувство материальны, не могут быть бестелесными, протекают в пространстве и времени, требуют усилий;
- психические явления определяются как часть природы, изучаются в единстве с физическими и физиологическими явлениями.

5. Принцип деятельности: любой субъект существует в процессе деятельности или активного целенаправленного изменения отношений с различными объектами и другими субъектами.

Психические явления представляют собой определенные действия, направленные на достижение каких-либо целей.

Деятельность может быть:

- внешней или внутренней;
- индивидуальной или совместной;
- игровой, учебной или трудовой;
- предметной, познавательной или коммуникативной.

6. Принцип потребности: любой субъект испытывает потребности, его существование и развитие зависит от различных объективных и субъективных условий.

Примеры принципа потребностей:

- любая деятельность направлена на удовлетворение биологических и социальных потребностей субъекта;
- животные и люди могут нуждаться в воздухе, воде, пище, тепле, отдыхе, движении, пространстве, безопасности, сексуальных контактах, потомстве, общении, доминировании, свободе и других условиях.

7. Принцип сигнальности: любой субъект получает информацию о внешних и внутренних условиях и их соответствии потребностям.

Примеры принципа сигнальности:

- психические явления представляют собой сигналы о различных условиях деятельности и регулируют эту деятельность в соответствии с данными условиями;
- психические явления в закодированном виде сообщают о характеристиках ситуации и состояния субъекта, его потребностях, целях и результатах деятельности.

Принцип сигнальности в наиболее явном виде был сформулирован ленинградским психологом Львом Марковичем Веккером. На наш взгляд, принцип сигнальности является более точным по сравнению с ленинским принципом отражения, который представляется скорее метафорой.

8. Принцип автоматизма или установки: любой субъект в процессе формирования опыта при повторении условий деятельности приобретает готовность к воспроизведению тех способов деятельности, которые в сходных условиях приводили к удовлетворению потребности.

Примеры принципа автоматизма или установки:

- установки могут проявляться в готовности к стереотипному движению, восприятию, представлению, пониманию и оценке ситуации, себя и других, принятию решения, взаимодействию;
- установки характеризуются когнитивными, эмоциональными и поведенческими компонентами.

Данный принцип впервые был сформулирован американским психологом Эдвардом Торндайком как закон эффе́кта, лежащий в основе научения. Дальнейшее развитие принципа установки было осуществлено грузинским психологом Дмитрием Николаевичем Узнадзе.

9. Принцип опосредованности: человек в процессе деятельности может создавать и использовать искусственные средства – орудия и знаки. Орудия являются средствами труда, знаки – средствами общения и познания. Важнейшим видом знаков являются слова.

Примеры принципа опосредованности:

- высшие формы человеческой деятельности: общение, словесно-логическое мышление и произвольная регуляция основаны на использовании языков – систем знаков;

- внешняя речь в процессе общения и решения задач постепенно дополняется внутренней речью в процессе рассуждения, сознания и саморегуляции.

Заслуга в открытии принципа опосредованности принадлежит выдающемуся советскому психологу Льву Семеновичу Выготскому.

Принципы системности, причинности, развития и материальности определяют единство психических явлений со всеми явлениями действительности. Эти принципы характеризуют любые явления, от физических до социальных, они являются наиболее общими для всех явлений, это общенаучные принципы. Принципы деятельности и потребности характеризуют единство психических явлений с биологическими, они определяют особенности биологических явлений по отношению к более общим физическим и, в свою очередь, являются общими по отношению к психическим. Принципы сигнальности и автоматизма характеризуют единство психических явлений между собой, они определяют особенности психических явлений по отношению к более общим биологическим. Наконец, принцип опосредованности характеризует единство психических явлений человека, специфику человеческой психики.

Таким образом, принципы системности, причинности, развития и материальности определяют деятельность как форму движения вообще. Принцип деятельности определяет наличие способов деятельности как форму выживания. Принцип потребности определяет согласование способов деятельности с субъективной ценностью объектов. Принцип сигнальности определяет согласование способов деятельности с различными объективными и субъективными условиями. Принцип автоматизма определяет согласование способов деятельности между собой. Наконец, принцип опосредованности определяет согласование способов деятельности со средствами деятельности.

Представленная система принципов психологической науки может использоваться в качестве материала учебных занятий в процессе подготовки студентов-психологов.

*Solomin I. L.*

## **NINE PRINCIPLES OF PSYCHOLOGICAL THEORY**

The article is devoted to the analysis of the causes of difficulties in creating a common theoretical foundations of psychological science. These include the objective complexity of mental phenomena, the lack of definiteness of the subject, methods and tasks of psychology. A unified system of principles is proposed, which describe and explain any mental phenomena. These include the principles of system, causality, development, materiality, activity, need, signaling, setting and means. These principles determine the unity of mental phenomena with all phenomena of reality, the unity of mental phenomena with biological ones, as well as the specifics of mental phenomena in general and the human psyche in particular.

*principle; psychological theory; mental phenomena; system; causality; development; materiality; activity; need; signaling; setting; means*

## УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНФАНТИЛИЗМ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье представлены результаты исследования учебно-профессионального инфантилизма студентов педагогического университета. Применялся корреляционный и структурно-функциональный анализ результатов. В итоге удалось определить базовые качества, имеющие важнейшее значение для структуры инфантилизма: ориентация на цель, ориентация на процесс, ориентация на результат, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь, уровень субъективного контроля, эмоциональный интеллект, волевая саморегуляция.

*инфантилизм; локус контроля; эмоциональный интеллект; волевая саморегуляция*

В современных условиях обществу требуется творческая личность с высокой степенью внутренней устойчивости, способностью к развитию, творчеству, самообразованию, самосовершенствованию. Нередко молодым специалистам присущи такие негативные качества, как отсутствие навыков трудовой жизни и построения взаимоотношений в коллективе, неустойчивость поведения, излишняя эмоциональность, то есть все то, что свидетельствует о социальной незрелости человека, недостаточном уровне его социализации. Совокупность данных явлений характеризуют общим понятием инфантилизма (социального, профессионального и учебного).

В настоящее время высока значимость собственной активности будущего специалиста на этапе овладения специальностью, построения и начала реализации профессиональных планов. Адаптация студентов к требованиям учебно-профессиональной среды является важным направлением деятельности высшей школы и предстает не только как задача формирования условий для успешного развития, но и как преодоление деформационных, негативных характеристик.

Цель исследования: выявить, проанализировать и описать психологическую структуру учебно-профессионального инфантилизма студентов педагогического вуза. Объект исследования: инфантилизм в учебно-профессиональной деятельности. Предмет исследования: структура учебно-профессионального инфантилизма студентов. Гипотеза: учебно-профессиональный инфантилизм является сложным психическим образованием, имеющим многокомпонентную структуру.

Задачи исследования:

- разработать теоретическую модель психологической структуры учебно-профессионального инфантилизма;
- разработать методический комплекс эмпирического исследования инфантилизма в учебно-профессиональной деятельности;
- провести эмпирическое исследование компонентов учебно-профессионального инфантилизма студентов педагогического вуза

- провести статистический анализ взаимосвязей компонентов психологической структуры учебно-профессионального инфантилизма студентов педагогического вуза;
- провести сравнительный анализ психологической структуры учебно-профессионального инфантилизма в группах с разным уровнем выраженности инфантилизма.

До середины XIX века понятия «инфантилизм» не существовало [1;3]. Его объединяли с эндокринопатией и различными физическими и психическими отклонениями. Впервые использовать термин «инфантилизм» по отношению к человеческому поведению предложил Э. Ш. Ласег в 1864 году.

Первоначально этот термин применялся для обозначения сохранения у взрослых физических и психических признаков детства [9]. В нашем исследовании мы опираемся на определение учебно-профессионального инфантилизма А. В. Утенкова, который определяет инфантилизм как форму задержки при прохождении стадий онтогенетического развития, в результате которой оказываются недоразвитыми как физические, так и психические функции [7].

В наших исследованиях осуществлен теоретический анализ компонентов учебно-профессионального инфантилизма [6].

В рамках теоретического исследования мы предложили теоретическую модель учебно-профессионального инфантилизма (табл. 1).

Таблица 1

**Теоретическая модель учебно-профессионального инфантилизма**

№	Компоненты инфантилизма	Методики
1	Слабая волевая регуляция	«Исследование волевой саморегуляции» (А. В. Зверьков и Е. В. Эйдеман)
2	Низкий уровень эмоционального интеллекта	Тест эмоционального интеллекта Холла (Н. Холл)
3	Низкая учебно-профессиональная мотивация	«Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина)
4	Низкая мотивация достижений	«Потребность достижений» (Ю. М. Орлов)
5	Слабая выраженность смысложизненных ориентаций	Тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев)
6	Низкий уровень сформированности рефлексивности	«Рефлексивность» (А. В. Карпов)
7	Слабый уровень субъективного контроля	УСК (модификация Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинд)
8	Преодолевающая стратегия избегания	«Индикатор стратегий преодоления стресса» (Д. Амирхан)
9	Гедонизм	«Тест на уровень гедонизма»

Эмпирическое исследование проводилось на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. В исследовании принимали участие студенты в количестве 66 человек.

Данные были проверены на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. Установлено, что распределение отличается от нормального. Поэтому, для установления взаимосвязи между компонентами, был использован коэффициент корреляции Спирмена (рис. 1).

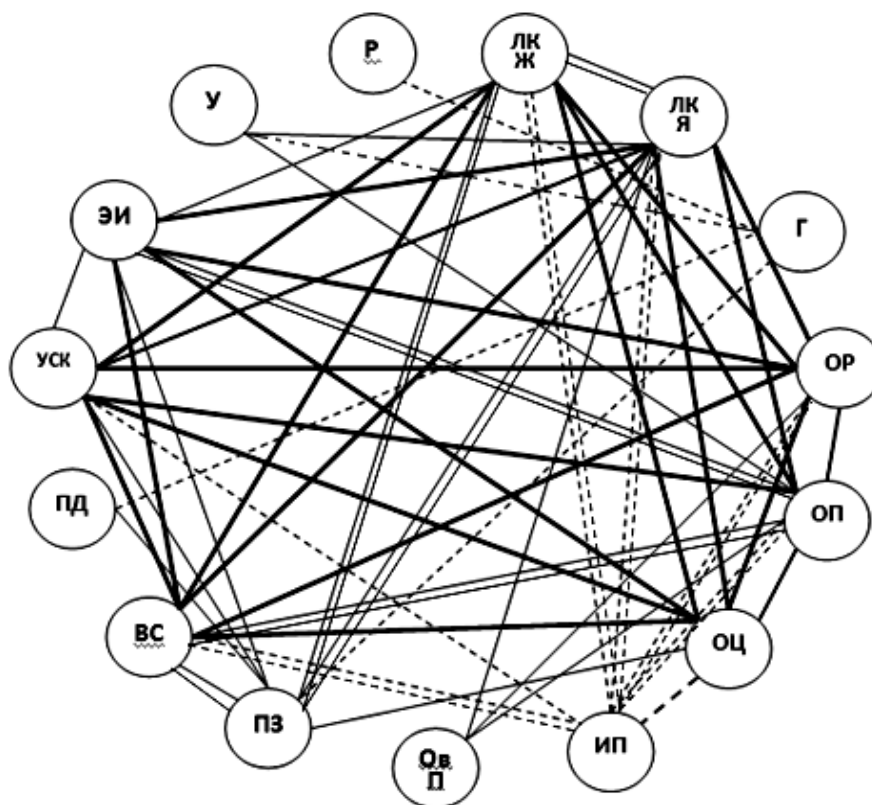


Рис. 1. Психологическая структура учебно-профессионального инфантилизма студентов:

- |     |   |           |   |
|-----|---|-----------|---|
| —   | – положительные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,05$ ; | - - - - - | – отрицательные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,05$ ; |
| ==  | – положительные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,01$ ; | - - - - - | – отрицательные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,01$ ; |
| === | – положительные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,001$  | - - - - - | – отрицательные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,001$  |

Затем был проведен структурно-функциональный анализ. Определение весовых значений ( $\Sigma$ ) структурных компонентов проводилось с помощью подсчета числа связей данного качества с другими компонентами инфантилизма. При этом связям, значимым при  $p \leq 0,001$  – приписывается весовой коэффициент 3 балла, связям, значимым при  $p \leq 0,01$  – приписывается коэффициент 2 балла и связям, значимым при  $p \leq 0,05$ , приписывается коэффициент 1 балл [2, 4]. Весовые значения компонентов представлены в табл. 2. Средний вес компонента структуры ( $\Sigma_{\text{ср}}$ ) 14,8 усл. ед.

## Весовые значения компонентов учебно-профессионального инфантилизма

№	Компоненты инфантилизма	Сокр.	Уровень значимости			Вес
			$p \leq 0,001$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$	
1	Волевая саморегуляция	ВС	9	0	0	18
2	Потребность в достижениях	ПД	0	2	0	4
3	Эмоциональный интеллект	ЭИ	4	2	2	18
4	Рефлексия	Р	0	0	1	1
5	Уровень субъективного контроля	УСК	6	0	2	20
6	Потребность в знаниях	ПЗ	1	1	5	10
7	Потребность в овладении профессией	ОвП	0	0	5	5
8	Избегание проблемы	ИП	2	4	1	15
9	Гедонизм	Г	0	0	3	3
10	Ориентация на цель	ОЦ	8	0	1	25
11	Ориентация на процесс	ОП	6	2	1	21
12	Ориентация на результат	ОР	7	1	2	24
13	Локус контроля – Я	ЛКЯ	7	1	2	24
14	Локус контроля – жизнь	ЛКЖ	6	2	2	22
	Всего		56	15	27	$\Sigma_{\text{ср}} = 15,1$

Первую группу составили базовые компоненты, имеющие вес выше среднего весового значения в структуре: ориентация на цель ( $\Sigma = 25$ ), ориентация на процесс ( $\Sigma = 21$ ), ориентация на результат ( $\Sigma = 24$ ), локус контроля – Я ( $\Sigma = 24$ ), локус контроля – жизнь ( $\Sigma = 22$ ), уровень субъективного контроля ( $\Sigma = 20$ ), эмоциональный интеллект ( $\Sigma = 18$ ), волевая саморегуляция ( $\Sigma = 18$ ).

Во вторую группу вошли качества, вес которых равен или незначительно отличается от среднего веса в структуре: стратегия избегания проблемы ( $\Sigma = 15$ ).

Третью группу составили качества, вес которых в структуре ниже среднего значения: потребность в достижениях ( $\Sigma = 4$ ), рефлексия ( $\Sigma = 1$ ), потребность в знаниях ( $\Sigma = 10$ ), потребность в овладении профессией ( $\Sigma = 5$ ), гедонизм ( $\Sigma = 5$ ), желание формального получения диплома ( $\Sigma = 15$ ) (вообще не вошел в структуру).

Считается, что «для структуры в целом значимы все компоненты, независимо от их веса, так как, образуя связь хотя бы с одним компонентом структуры, качество тем самым оказывает опосредованное влияние на структуру в целом» [5].

В концепции системогенеза деятельности ведущие компоненты в структуре – «это индивидуально-психологические качества, образующие значимые корреляции с внешними показателями эффективности деятель-

ности» [8]. В нашем исследовании ведущие компоненты психологической структуры учебно-профессионального инфантилизма – это индивидуально-психологические качества обучающихся, связанные с внешним показателем инфантилизма. В качестве такого показателя нами выбрана академическая успеваемость студентов педагогического вуза.

Таким образом, проведенный анализ показателей развития структуры учебно-профессионального инфантилизма позволяет говорить о том, что он является сложным психическим образованием, имеющим многокомпонентную развитую структуру, что подтверждает нашу общую гипотезу.

В результате анализа взаимосвязей компонентов учебно-профессионального инфантилизма мы выделили группу базовых качеств, состоящую из восьми компонентов: это ориентация на цель (ОЦ), ориентация на процесс (ОП), ориентация на результат (ОР), локус контроля – Я (ЛКЯ), локус контроля – жизнь (ЛКЖ), уровень субъективного контроля (УСК), эмоциональный интеллект (ЭИ), волевая саморегуляция (ВС).

Базовые качества, имеющие наибольший вес в структуре, являются внутренним каркасом структуры, основой развития и компенсации других качеств.

Ведущими компонентами в психологической структуре учебно-профессионального инфантилизма являются: ориентация на процесс (ОП) и локус контроля – Я (ЛКЯ).

Установлено, что все ведущие компоненты одновременно являются и базовыми, следовательно, именно эти качества наиболее значимы в психологической структуре учебно-профессионального инфантилизма.

### Библиографический список

1. Акулова В. Л. О психическом инфантилизме // Военно-медицинский журнал. – 1966. – № 9. – С. 32–35.
2. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений / Под. ред. д-ра психол. наук, академика РАО, проф. В. Д. Шадрикова. – М. : Юристъ, 1998. – 440 с.
3. Копелович М. Инфантилизм // Большая медицинская энциклопедия / Под ред. Б. В. Петровского. – 3-е изд. – Т. 9. – М. : Советская энциклопедия, 1979.
4. Нижегородцева Н. В. Вклад концепции системогенеза профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова в развитие психологической теории учебной деятельности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. – 2009. – С. 30–33.
5. Нижегородцева Н. В. Психологическая готовность детей к обучению в школе : дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – 483 с.
6. Сольнин Н. Э., Андреев К. А Структура учебно-профессионального инфантилизма: теоретический анализ // Актуальные проблемы психологии образования: сборник научных статей. – Выпуск IX / Под науч. ред. д-ра психол. наук, профессора Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 93–99.
7. Утенков А. В. Психологические условия проявления инфантилизма студентов / Вестник государственного университета управления. – М. : Изд-во ООО «ПринтПроект», 2011. – № 16. – С. 121–123.



8. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 182 с.

9. Штутте Г. Психиатрия детского и юношеского возраста // Клиническая психиатрия / Под ред. Г. Груле, Р. Юнга, В. Майер-Гросса, М. Мюллера ; пер. с нем. – М. : Медицина, 1967. – С. 719–799.

*Solynin N. E.*

## **LEARNING AND PROFESSIONAL INFANTILISM OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

The article presents the results of the study of educational and professional infantilism of students of pedagogical University. Correlation and structural-functional analysis of the results was used. As a result, it was possible to determine the basic qualities that are essential for the structure of infantilism: orientation to the goal, orientation to the process, orientation to the result, the locus of control – I, the locus of control – life, the level of subjective control, emotional intelligence, volitional self-regulation

*infantilism; locus of control; emotional intelligence; volitional self-regulation*

*Сурменко Ю. И.*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА: СПОСОБЫ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ**

В статье рассматриваются актуальные проблемы сохранения и укрепления психологического здоровья субъектов образовательной деятельности вуза. Основное внимание уделено психологическому здоровью преподавателей и курсантов военного учебного заведения.

*психическое здоровье; психологическое здоровье; психическое равновесие; гармоничность организации психики; адаптивные возможности; психологическая работа*

Актуальность темы обусловлена рядом факторов. Перечислим наиболее значимые.

Традиционно много внимания уделяется профилактике и лечению болезней на физиологическом уровне, в отличие от психологического здоровья.

В поддержании психологического здоровья важнейшую роль играет сам человек. Однако в данный момент сказывается большой недостаток знаний и умений в области самоконтроля и самоуправления.

К важнейшим проблемам сохранения и укрепления психологического здоровья следует отнести:

- определение критериев психологически здоровой личности;
- установление важнейших факторов, подрывающих психологическое здоровье человека;
- разработку рекомендаций для руководящего и преподавательского состава по сохранению своего психологического здоровья и здоровья обучающихся;

- разработку методики оценки и укрепления психологического здоровья, включающей эффективные приемы и способы самоконтроля и самоуправления психическими состояниями и психикой в целом.

В психологической литературе принято разделять понятия «психическое здоровье» и «психологическое здоровье».

По мнению И. В. Дубровиной, психическое здоровье имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам: мышлению, памяти, ощущениям, восприятию, эмоциям, воле. Психологическое здоровье характеризует личность в целом, ее отношение к миру, к себе, собственной жизни [2]. В нашем исследовании используется понятие «психологическое здоровье».

В. А. Ананьев [1] выделил следующие черты психологически здоровой личности:

- соматическое здоровье;
- развитие самоконтроля и усвоение реакций, адекватных различным ситуациям в жизни;
- умение различать реальные и идеальные цели, границы между разными подструктурами «Я»: «Я желающим» и «Я долженствующим»;
- умение регулировать свои поступки и поведение в границах социальных норм.

Согласно тексту приказа Минобороны РФ № 440 [4], психически здоровым считается военнослужащий умственно развитый, достаточно внутренне уравновешенный, способный овладеть воинской специальностью, находиться в организованном воинском коллективе и переносить повышенные психические и физические нагрузки без последствий для своего здоровья.

Состояние психического здоровья непрерывно изменяется под влиянием многочисленных внешних факторов: социально-экономических, экологических, физических, психотравмирующих, токсических и др. Не существует людей, абсолютно не восприимчивых к стрессу. У каждого имеется индивидуальный предел сопротивляемости, по достижении которого психоэмоциональное напряжение, переутомление или нарушение функций организма приводит к срыву психической деятельности. У человека с гармоничным складом характера и хорошим здоровьем психическое или личностное расстройство может развиваться только при чрезвычайно интенсивном или весьма продолжительном неблагоприятном внешнем воздействии. Важную роль играет также субъективная значимость события для конкретной личности, эмоционально-смысловой контекст переживаний, способность находить конструктивный способ преодоления стрессовой ситуации. Большое значение имеет общее состояние организма, степень истощения его функциональных систем.

Методологически важным, на наш взгляд, является выявление тех факторов, от которых в наибольшей степени зависит психологическое здоровье.

Для обучающихся в военном вузе характерно воздействие двух важных факторов: условий военной службы и условий образовательной деятельности.

Военная служба неизбежно сопровождается серьезными психическими и физическими нагрузками. Изменение ритма жизни, разлука с домом и семьей, уставной распорядок дня, регламентированный режим поведения, необходимость подчиняться, невозможность уединиться, повышенная ответственность, определенные бытовые неудобства, непривычные для многих климатические условия — все это предъявляет повышенные требования к состоянию психического и физического здоровья курсантов.

К факторам образовательной деятельности, от которых в наибольшей степени зависит психологическое здоровье обучающихся, относятся:

- уровень требований предметов обучения относительно интеллектуальных и физических возможностей обучающихся;
- невозможность получить необходимую индивидуальную помощь при усвоении сложного учебного материала ввиду поточной или групповой системы обучения (большое количество обучающихся в одной группе), что формирует внутренний конфликт между потребностью в самоуважении и одобрении окружающих и низкими оценками;
- система межличностных отношений, включающая не только отношения «педагог – обучающийся», но и «командир учебного подразделения – обучающийся». По мнению курсантов (особенно первокурсников), наибольшее напряжение у них возникает в отношениях с младшими командирами (заместителями командиров взводов и отделений).

Психологическое здоровье преподавателей зависит в первую очередь от следующих факторов:

- большой учебной нагрузки, недостатка времени на подготовку к занятиям;
- ежедневного напряженного общения с высокой эмоциональной насыщенностью;
- быстрой смены ситуаций взаимодействия с коллегами и обучающимися, проявления толерантности;
- высокого уровня ответственности, системы контроля занятий, включающей как плановый, так и внеплановый контроль;
- неадекватной самооценки.

Все это влияет на эмоциональное и физическое самочувствие педагога: появляются нервозность, раздражительность, усталость, недомогание. В некоторых случаях эмоциональное напряжение достигает критического

уровня, когда педагог теряет самообладание, проявляет агрессивность (окрики, гнев, раздражительность). При этом профессиональный статус обязывает сдерживать вспышки гнева, что чревато серьезными последствиями для здоровья.

Следить и заботиться о состоянии своего психологического здоровья преподаватель должен сам. Психологическое здоровье мы будем рассматривать прежде всего как эмоциональное благополучие, душевный комфорт, чувство удовлетворенности и защищенности.

Перечислим способы сохранения и укрепления психологического здоровья преподавателя вуза.

1. Формирование высокого уровня самосознания. Высокий уровень профессионального самосознания способствует профессиональному развитию и совершенствованию.

2. Поддержание положительного восприятия и принятия себя как способного человека, достойного уважения. Позитивное восприятие педагогом самого себя является одним из важнейших факторов эффективности его работы. Однако многие специалисты считают, что большинство педагогов обладает неадекватной самооценкой – либо заниженной, либо завышенной. Адекватный уровень принятия себя как индивидуальности, обладающей не только достоинствами, но и недостатками, обуславливает успех в работе и положительное отношение к другим. Такой педагог стремится к самореализации.

3. Осознанная потребность в адекватной самооценке, саморазвитии и самосовершенствовании – важное условие сохранения и укрепления психологического здоровья педагога.

4. Концентрация на позитивных сторонах профессиональной деятельности. Психика максимум внимания уделяет негативным факторам жизни и деятельности. Так она стремится уберечь человека от опасности. Поэтому нужно формировать умение смещать фокус с отрицательных сторон на положительные.

5. Способности ощущать удовлетворение от собственных достижений. Этому может помочь специальная шкала для отметок достижений, удачно реализованных дел. Такой учет позволяет почувствовать удовлетворение и вдохновляет.

6. Принятие реальности, отказ от мыслей об идеальных образах, условиях и отношениях с окружающими.

7. Стремление делать добрые дела, быть благодарным.

8. Чувство юмора, способность увидеть комическое в неприглядной ситуации.

9. Умение простить сотруднику ошибку, несообразительность, излишнюю эмоциональность.

10. Способность переключаться, разграничивать рабочее и свободное время.

11. Опора на учеников, которым действительно интересен предмет обучения, установление человеческого контакта с обучающимися.

12. Формирование умения не братья за все дела сразу, определять приоритеты, реально оценивать свои возможности.

13. Развитие навыков нешаблонного мышления (в отличие от ригидности), оперативного реагирования на изменение ситуации. Нешаблонное мышление позволяет по-новому взглянуть на проблему, рассмотреть ее с разных позиций.

14. Овладение приемами саморегуляции. Использование методов дыхательной гимнастики, концентрации и визуализации, релаксации, аутогенной тренировки и др. Педагог сможет более эффективно, рационально распределять свои силы в течение дня, адекватно управлять собой в соответствии с обстановкой.

Следить за состоянием психологического здоровья обучающихся обязаны прежде всего командиры курсантских подразделений и преподавательский состав.

Командир курсантского подразделения должен располагать необходимыми сведениями о жизни каждого курсанта до его призыва на военную службу, поступления в вуз, быть в курсе его проблем, проявлять наблюдательность и деликатность. Важной задачей является установление спокойно-доброжелательного контакта и атмосферы доверия с подчиненным.

Один из основных методов изучения психического здоровья подчиненных – проведение бесед, в которых не рекомендуется использовать заранее заготовленные схемы или список вопросов. Задавая вопросы, необходимо плавно и непринужденно переходить от одной сферы проблем к другой, и уже затем сосредоточиться на деталях. Следует избегать моральных оценок и нравоучений, а также записей во время беседы. Если при обсуждении каких-либо проблем собеседник раздражается или становится подавленным, нужно тактично прокомментировать это («Я заметил, что это вас расстраивает») и снять эмоциональное напряжение.

В соответствии с приказом Министра обороны РФ № 533 от 4 августа 2014 года «О системе работы должностных лиц и органов военного управления по сохранению и укреплению психического здоровья военнослужащих ВС РФ» [3], работа по сохранению и укреплению психического здоровья военнослужащих является важной составляющей в деле укрепления воинской дисциплины и правопорядка, предупреждения преступлений, происшествий, гибели и травматизма в войсках (силах), фактором сохранения и повышения боеготовности и боеспособности Вооруженных Сил.

Приказом Министра обороны РФ органы по работе с личным составом, медицинская служба органов военного управления определены, наряду с командирами (начальниками) всех степеней, ответственными:

- за организацию и осуществление мероприятий по недопущению самоубийств, создание условий для их профилактики, выявление суицидальных намерений;
- за выявление лиц с неудовлетворительной нервно-психической устойчивостью, предрасположенных к алкоголизму и наркомании;
- за выявление лиц с психическими расстройствами.

Методика работы должностных лиц и органов военного управления по сохранению и укреплению психического здоровья военнослужащих ВС РФ предусматривает:

а) раннее выявление военнослужащих с признаками психических расстройств, алкогольного и наркотического опьянения, а также суицидальными намерениями;

б) участие специалистов медицинской службы и психологов в осмотре военнослужащих, заступающих в караул, на боевое дежурство, в суточный и гарнизонный наряды, в целях выявления и недопущения к службе больных, военнослужащих с нарушенной социально-психологической адаптацией, участников межличностных конфликтов и находящихся в состоянии алкогольного (наркотического) опьянения;

в) систематическое изучение обстановки в воинских коллективах, запросов и настроений личного состава, работу с активом, с лидерами микрогрупп;

г) выполнение командирами (начальниками) рекомендаций психологов и медицинских работников;

д) активную работу с членами семей военнослужащих и гражданского персонала;

е) анализ состояния работы по сохранению и укреплению психического здоровья военнослужащих.

В современных условиях командиры всех степеней должны и обязаны активизировать работу по сохранению психического здоровья личного состава, рассматривать ее как основу укрепления дисциплины и правопорядка в подчиненных подразделениях. Командиры любого ранга должны помнить, что человек способен перенести самые тяжелые страдания и лишения лишь в том случае, если он способен придать им смысл, если он ощущает свою нужность и защищенность, находит внимание и уважение со стороны окружающих, их понимание и моральную поддержку.

### **Библиографический список**

1. Ананьев В. А. Психология здоровья. – СПб., 2006.
2. Практическая психология образования : учеб. пособие. 4-е изд. / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб., 2004.
3. Приказ Министра обороны РФ № 533 от 4 августа 2014 г. «О системе работы должностных лиц и органов военного управления по сохранению и укреплению психического здоровья военнослужащих ВС РФ».

4. Приказ Минобороны РФ № 440 1998 г. «О системе работы должностных лиц и органов управления по сохранению и укреплению психического здоровья военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации».

*Surmenko Y. I.*

#### **PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION: WAYS OF CONSERVATION AND STRENGTHENING**

In the article are considered the actual problems of preservation and strengthening of psychological health of subjects of educational activity of high school. The main attention is paid to the psychological health of teachers and cadets of a military educational institution

*mental health; psychological health; mental balance; harmony of the organization of the psyche; adaptive possibilities; psychological work*

*Фрейдина Д. А., Боровкова А. С.*

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАШИНИСТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО САМОХОДНОГО ПОДВИЖНОГО СОСТАВА РАЗНОГО УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

Исследование психологических особенностей и профессионального благополучия машинистов чрезвычайно важно для безопасности движения поездов. В статье представлены результаты исследования психологических и психофизиологических особенностей машинистов специального самоходного подвижного состава разного уровня профессионального благополучия – общей группы и группы риска. Респонденты – 37 машинистов общей группы в возрасте от 26 лет до 51 года, стаж работы от четырех до 23 лет, и 35 машинистов группы риска в возрасте от 28 до 59 лет, стаж работы от четырех до 34 лет. Анализ групп обнаружил, что у машинистов общей группы выше работоспособность и более низкий уровень личностной тревожности по сравнению с группой риска. У машинистов группы риска оценка субъективного благополучия равна четырем стенам, субъективное благополучие умеренное; серьезных проблем у них не выявлено, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя.

*психологические особенности; психофизиологические особенности; машинисты специального самоходного подвижного состава; благополучие; профессиональное благополучие*

Исследование психологических особенностей и профессионального благополучия машинистов чрезвычайно важно для безопасности движения поездов. В статье представлены результаты исследования психологических и психофизиологических особенностей машинистов специального самоходного подвижного состава разного уровня профессионального благополучия – общая группа и группа риска. Респонденты – 37 машинистов общей группы в возрасте от 26 лет до 51 года, стаж работы от четырех до 23 лет, и 35 машинистов группы риска в возрасте от 28 до 59 лет, стаж работы от четырех до 34 лет. Анализ групп обнаружил, что у машинистов общей группы выше работоспособность и более низкий уровень личност-

ной тревожности по сравнению с группой риска. У машинистов группы риска оценка субъективного благополучия равна четырем стенам, субъективное благополучие умеренное; серьезных проблем у них не выявлено, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя.

психологические особенности, психофизиологические особенности, машинисты специального самоходного подвижного состава, благополучие, профессиональное благополучие.

Развитие железнодорожного транспорта тесно связано с прогрессом технической отрасли. В связи с этим возрастает значение человеческого фактора, увеличивается ответственность за правильность и быстроту принятия решений, функции оператора усложняются.

Высокая аварийность на транспорте и производстве, большой экономический и профессиональный ущерб, растущая цена ошибок оператора определяют постоянную необходимость поиска путей и средств обеспечения эффективного функционирования человека в нормальных и экстремальных условиях деятельности.

К настоящему времени в психологии труда, инженерной, прикладной физиологии накоплено немало сведений о протекании психических и психофизиологических процессов оператора под воздействием экстремальных факторов. Наличие профессионально важных качеств машинистов определяют как профессиональное благополучие личности [11].

Благополучие в профессиональной сфере является необходимым для человека условием ощущения общего благополучия собственной жизни в целом и залогом его профессиональной продуктивности.

М. Ю. Бояркин разводит понятия профессионального и психологического благополучия и отмечает их важность с точки зрения эффективности работника. Профессиональное благополучие рассматривается «как процесс и состояние, отражающие жизненную деятельность субъекта, ее условия и результаты, а также отношение субъекта к результатам деятельности». Таким образом, понятие профессионального благополучия сводится к пониманию удовлетворенности деятельностью [4].

Ю. П. Поваренков определяет профессиональное счастье как высшее проявление профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность в этой концепции опирается на положительное отношение человека к выбранной профессии как к средству самореализации и самоактуализации, что ведет к ощущению благополучия в профессиональной сфере [9].

С. А. Минюрова и И. В. Заусенко описывают благополучие как результат направленности специалиста на позитивное функционирование в условиях профессиональной деятельности, достигнутый с помощью саморазвития личностных качеств. Итогом является переживание удовлетворенности результатами работы [6].



А. Бейкер предложил классификацию типов субъективного профессионального благополучия. Автор предлагает выделять следующие типы благополучия: увлеченность работой, удовлетворенность работой, выгорание, трудоголизм [3].

Особое внимание нужно уделить многомерной модели профессионального благополучия, разработанной Р. А. Березовской на основе обобщения подходов голландских исследователей К. Рифф и П. Варра [3].

В модели предлагается выделение следующих компонентов благополучия:

- эмоциональный, включающий в себя показатели отсутствия эмоционального истощения, удовлетворенности работой;
- когнитивный, показывающий уровень познавательной усталости и характеризующий состояние когнитивных функций работника;
- поведенческий, включающий в себя качество межличностных взаимоотношений;
- мотивационный, определяющий стремление к профессиональному росту и развитию, наличие осознаваемых целей и смыслов выполняемой деятельности, а также уровень профессиональной компетентности;
- психосоматический, характеризующий наличие или отсутствие психосоматических жалоб.

Реальная потребность в изучении проблемы профессионального благополучия у машинистов специального самоходного подвижного состава (ССПС) заключается в следующем: исследовать, какие именно особенности (психологические или психофизиологические) влияют на состояние оператора-машиниста, что происходит, когда возникают аварийные ситуации и машинист попадает в группу риска.

Важно выявить, какие компоненты (эмоциональный, поведенческий, когнитивный, мотивационный и психофизиологический) профессионального благополучия машинистов влияют на их деятельность и профессиональное благополучие.

Исследование профессионально важных качеств и профессионального благополучия машинистов ССПС чрезвычайно актуально. Надежность и безопасность на железнодорожном транспорте являются показателями социальной стабильности и залогом длительной продуктивной деятельности самих операторов-машинистов, обладающих необходимыми профессионально важными качествами. К ним можно отнести: психологические особенности (мотивацию), психофизиологические особенности (самочувствие, активность, настроение, внимание, уровень работоспособности) и профессиональное благополучие (мировосприятие, личностную и ситуативную тревожность, эмоциональный, когнитивный, поведенческий, мотивационный и психосоматический компоненты, степень удовлетворенности повседневной деятельностью, значимость социального окружения).

Цель исследования: выявить психологические и психофизиологические особенности машинистов специального самоходного подвижного состава с разным уровнем профессионального благополучия.

В качестве гипотез рассматривались следующие предположения. Первое: у машинистов общей группы и группы риска показатели компонентов профессионального благополучия различаются. Второе: комплекс эмоционального, когнитивного, поведенческого, мотивационного и психосоматического компонентов может способствовать диагностике профессионального благополучия.

Задачи исследования:

- провести теоретический анализ научной литературы по исследуемой проблеме;
- подобрать необходимые методики;
- выявить особенности и уровни профессионального благополучия машинистов ССПС;
- исследовать психологические и психофизиологические особенности машинистов с разным уровнем профессионального благополучия;
- выявить связи показателей профессионального благополучия с психологическими и психофизиологическими качествами машинистов ССПС;
- сформулировать выводы и составить рекомендации по результатам исследования.

Методы исследования:

- теоретические – метод анализа научной литературы, синтез, обобщение, классификация;
- эмпирические – опросные методы;
- методы математико-статистической обработки данных с применением *t*-критерия Стьюдента, *f*-критерия Фишера и корреляционного анализа.

Методики исследования:

- опросник для оценки самочувствия, активности и настроения В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай, М. П. Мирошникова [5];
- восьмицветовой тест диагностики эмоционального состояния М. Люшера [13], [14];
- методика выявления личностной и ситуативной тревожности Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина [2];
- методика экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям (теппинг тест) Е. П. Ильина [10];
- методика оценки объема, концентрации и устойчивости внимания (корректирующая проба) Б. Бурдона [1];
- методика «Возможность реализации мотивов» В. И. Доминьяка [7];
- шкала субъективного благополучия в адаптации М. В. Соколовой [12].

Результаты исследования.

Все показатели самочувствия, активности, настроения по опроснику В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай, М. П. Мирошникова выражены выше среднего уровня. Так, у общей группы машинистов показатели «Самочувствие», «Активность», «Настроение» выше, чем у машинистов группы риска.

По методике выявления личностной и ситуативной тревожности Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина показатели шкал «Ситуативная тревожность» и «Личностная тревожность» выше у машинистов группы риска.

По методике экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям (теппинг-тест) Е.П.Ильина у машинистов общей группы более высокая работоспособность. У машинистов из группы риска наблюдается повышение работоспособности, к концу рабочего дня (смены) резкое снижение (на V этапе), затем снова повышение. Это говорит о том, что есть значимые различия между IV, V и VI этапами – в это время могут быть нарушения в поездной работе, аварии и т. д.

По методике оценки объема, концентрации и устойчивости внимания (корректирующая проба) Б. Бурдона машинисты общей группы специального самоходного подвижного состава успели просмотреть большое количество букв и допустили небольшое количество ошибок. Группа риска просмотрела меньше букв и допустила большое количество ошибок.

По результатам методики «Возможность реализации мотивов» В. И. Доминьяка машинисты общей группы более удовлетворены своей повседневной деятельностью и жизнью. Индекс мотивационной привлекательности складывается из таких показателей, как материальный достаток, ощущение стабильности, общение с коллегами, социальный престиж, карьерный рост, повышение собственной компетентности, удовлетворение от процесса деятельности, удовлетворение от достижения цели, ощущение свободы, управление людьми, ощущение успеха, азарт соревнования, ощущение собственной полезности, возможность полной самореализации, удовлетворение вне рабочих интересов (семья, хобби, друзья).

По методике «Шкала субъективного благополучия» в адаптации М. В. Соколовой у машинистов группы риска оценка субъективного благополучия равна четырем стенам, субъективное благополучие умеренное; серьезных проблем у них не выявлено, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. У машинистов общей группы оценка субъективного благополучия равна трем стенам, эмоциональный комфорт умеренный, отмечаются уверенность в себе, адекватное управление своим поведением, коммуникабельность.

В результате сравнительного анализа выборки машинистов общей группы и группы риска по *t*-критерию Стьюдента отмечены значимые различия. По методике на выявление личностной и ситуативной тревожности

Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина на уровне значимости 0,05 проявляется показатель «Личностная тревожность», что говорит о более высокой личностной тревожности в группе риска, чем в общей группе. Различия на уровне значимости 0,05 наблюдаются по шкале «Количество ошибок», что показывает разный темп выполнения задания в двух группах. Значимые различия по выборкам наблюдаются и по методике «Шкала субъективного благополучия» в адаптации М. В. Соколовой. По шкале 2 («Признаки, сопровождающие основную психиатрическую симптоматику») есть различия по уровню значимости 0,05. Личности по-разному ведут себя в стрессовых ситуациях, впадают в депрессию, рассеянны. По шкале 4 («Значимость социального окружения») есть заметные различия по уровню значимости 0,01 и 0,05. По шкале 5 («Самооценка здоровья») видны различия по уровню значимости 0,05. По шкале 6 («Степень удовлетворенности повседневной деятельностью») выявлены различия по уровню значимости 0,01 и 0,05. Показатели свидетельствуют о том, что у общей группы выше уровень реализации мотивов в сравнении с группой риска.

По шкале «Субъективное благополучие» в адаптации М. В. Соколовой получены следующие результаты: у машинистов общей группы и группы риска есть различия по шкале «Признаки, сопровождающие основную психиатрическую симптоматику (депрессия, рассеянность, сонливость)», уровень значимости 0,05. По шкале «Значимость социального окружения» уровень значимости 0,05 и 0,01.

По шкале «Самооценка здоровья» между общей группой и группой риска есть различия, уровень значимости 0,05. По шкале «Степень удовлетворенности повседневной деятельностью» между общей группой и группой риска есть различия, уровень значимости 0,05.

При выявлении связей показателей профессионального благополучия у общей группы машинистов по методике «Шкала субъективного благополучия» в адаптации М. В. Соколовой получились следующие корреляционные связи: Признаки, сопровождающие основную психиатрическую симптоматику, прямо связаны с напряженностью и чувствительностью, значимостью социального окружения, самооценкой здоровья и изменением настроения. Напряженность и чувствительность положительно связаны со значимостью социального окружения. Это может говорить о том, что машинисты в общении с окружающими испытывают определенное напряжение. Изменения настроения связаны с самооценкой здоровья. Можно предположить, что чем лучше самочувствие у машиниста, тем лучше его настроение. Самооценка здоровья связана со степенью удовлетворенности повседневной деятельностью. У машинистов при хорошем самочувствии высокий уровень удовлетворенности повседневной деятельностью, в работе все устраивает. Изменения настроения связаны также со степенью удовлетворенности повседневной деятельностью. При хорошем настроении

машинист удовлетворен своей деятельностью, более ответственен, внимателен.

При выявлении связей показателей профессионального благополучия в группы риска получены следующие корреляционные связи. Признаки, сопровождающие основную психиатрическую симптоматику, прямо связаны с напряженностью и чувствительностью, значимостью социального окружения, изменениями настроения и самооценкой здоровья. Это означает, что при депрессии машинисты находятся в состоянии напряженности, у них изменяется настроение. Самооценка здоровья положительно связана с изменениями настроения. Когда машинисты группы риска специального самоходного подвижного состава чувствуют себя хорошо, здоровье в норме, ничего не беспокоит, то настроение позитивное. (Настроение – продолжительное, устойчивое состояние человека, которое может рассматриваться как эмоциональный фон, т. е. являться эмоциональной реакцией в контексте общих жизненных планов, интересов и ожиданий, а не на непосредственные последствия конкретных событий.)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

Исследованы психологические и психофизиологические особенности машинистов специального самоходного подвижного состава общей группы и группы риска.

Гипотезы исследования подтвердились. Действительно, сочетание эмоционального, когнитивного, поведенческого, мотивационного и психосоматического компонентов позволяет оценить профессиональное благополучие. У машинистов общей группы и группы риска показатели компонентов профессионального благополучия различаются. Это подтверждают полученные нами различия по каждой из используемых методик.

Машинистам группы риска рекомендованы индивидуальные психологические консультации для повышения эмоциональной стабильности и тренинги личностного роста с фокусировкой на мотивацию к работе.

К сожалению, пока не существует отработанного алгоритма, позволяющего своевременно обнаруживать снижение профессионального благополучия, которое впоследствии может перейти в профессиональное выгорание. Следовательно, можно говорить лишь о постановке проблемы количественного изучения психологических особенностей машинистов поездов для обеспечения безопасности поездной профессиональной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Альманах психологических тестов / Под ред. С. Римского, Р. Р. Римской. – М. : КСП. – 1995. – С. 107–111.
2. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб. : Речь, 2005. – 208 с.
3. Березовская Р. А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 45. – С. 2–9.

4. Бояркин М. Ю., Долгополова О. А. Психологическое и профессиональное благополучие государственных служащих : монография. – Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2007. – 216 с.
5. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
6. Минюрова С. А., Заусенко И. В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 94–101.
7. Персональный сайт Владислава Доминяка. – URL : <http://dominiak.ru/index.html>
8. Питомцева И. Д. Профессиональное благополучие как фактор повышения самооценки // Наука в современном мире: приоритеты развития. – 2016. – № 1. – С. 39–41.
9. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М. : УРАО, 2002. – 160 с.
10. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. – Самара, 2001. – С. 528–530.
11. Рыбникова М. Н., Звоников В. М., Кострица В. Г., Опачанов Г. И. Личностные особенности как факторы профессиональной успешности машинистов, работающих по интенсивным технологиям // Медико-экологические проблемы лиц экстремальных профессий : мат-лы IV Международного конгресса. – 2005. – Т. 4. – С. 263–264.
12. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. – Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1996. – 11 с.
13. Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс — диагностики и профессионального консультирования. – СПб. : Речь, 2006. – 280 с.
14. Тимофеев В. И., Филимоненко Ю. И. Психодиагностика цветом предпочтением. Краткое руководство практическому психологу по использованию цветового теста М. Люшера. – СПб. : Иматон, 1995. – 29 с.

*Freidinova D. A., Borovkova A. S.*

#### **PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES OF SPECIAL SELF-PROPELLED ROLLING STOCK TRAIN DRIVERS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL CONDITION**

The article presents the research results of psychological and psychophysiological features of special self-propelled rolling stock train drivers with different professional conditions: a general group of train drivers and a risk group. The respondents of the general group aged from 26 to 51, with a work experience of 4 years to 23 years (37 people). And the drivers of the risk group aged from 28 to 59 years, the work experience from 4 to 34 years (35 people). The goal of the research is the identification of psychological and psychophysiological features of special self-propelled rolling stock train drivers with different levels of professional condition. We used empirical methods – poll methods, methods of mathematical and statistical data processing using Student's t-test, Fisher's f-criterion and correlation analysis. The hypothesis was confirmed, the combination of emotional, cognitive, behavioral, motivational and psychosomatic components allows us to define the professional condition. Analysis of these both train driver groups shows some markable differences in the indices of personal anxiety, as well as workability.

*psychological features; psychophysiological features; special self-propelled rolling stock train drivers; professional condition*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЦЕЛЕЙ КАРЬЕРЫ У СТУДЕНТОВ И МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье приводится психологическое содержание понятия карьеры на основе системогенетического подхода, приводятся результаты эмпирического исследования целевого компонента карьеры у студентов и молодых специалистов.

*карьера; психологическое содержание карьеры; карьерная цель; карьера студентов; карьера молодых специалистов*

Понимание собственной карьеры во многом определяет эффективность работы человека, поскольку карьера рассматривается в данный момент как один из основных мотивирующих нематериальных факторов. В настоящее время вопросы карьеры активно изучаются в современной науке, в учебных пособиях систематизируется информация о карьере (Д. П. Заводчиков, Р. А. Березовская и др.), но недостаточно четко определяется психологическое содержание карьеры и раскрываются методологические основания описания данного конструкта. При этом проводятся исследования частных проблем психологии карьеры, представленные в диссертационных работах: модели профессиональной карьеры, успешная карьера, карьерные ориентации и карьерная готовность студентов, особенности женской карьеры и др. При этом остаются недостаточно изученными вопросы карьерного развития, опирающиеся на определенную методологию исследования карьеры.

Цель данной статьи – представить результаты исследования содержания карьеры на этапе обучения и вхождения в профессию с позиций системогенетического подхода. В связи с ограниченным объемом статьи мы представим результаты лишь по отдельным компонентам карьеры.

Отметим основные особенности в понимании карьеры в науке для прояснения ее психологического содержания. Понятие карьеры является междисциплинарным, рассматривается с позиций социологии, экономики, акмеологии, управления персоналом, психологии. Авторы, оперирующие данным понятием, рассматривают его содержание в рамках определенной дисциплины и раскрывают соответствующие аспекты.

Понятие карьеры является многоаспектным: раскрывается внешняя (объективная) составляющая карьеры в контексте жизненного пути (выражающаяся в определенных событиях, связанных со сменой ролей, должностей, профессионализма) и внутренняя (психологическая) составляющая.

В психологическое содержание карьеры авторы включают: мотивы, цели, план, стратегии (способы), результат и его критерии [1], [2]. Например, в пособии Е. А. Могилёвкина предложена индивидуальная концепция карьеры, основу которой составляет ряд элементов:

- цели карьерного продвижения;
- планы профессионального и должностного продвижения;
- модель карьеры;
- стратегия и тактика развития карьеры;
- мотивация карьеры;
- критерии и факторы успешной карьеры [3].

Данные компоненты составляют психологическое содержание карьеры. Стоит отметить различное наполнение понятия «карьер» разными авторами, что может быть связано с недостаточной методологической проработанностью оснований для выделения элементов, компонентов карьеры. С. Ю. Жданова в своем пособии отмечает на основе теоретического анализа особенности карьеры как процесса и как результата. Как процесс карьера представляет собой продвижение по служебной лестнице, способ достижения целей и форма самовыражения. Как результат карьера рассматривается в качестве социального статуса. С. Ю. Жданова рассматривает карьеру как единство этих двух сторон [2]. Таким образом, отмечается как внешняя сторона карьеры (статус), так и внутренняя, психологическая (цели карьеры).

В рамках наших исследований мы предлагаем опираться на системогенетический подход как наиболее адекватный для рассмотрения психологического содержания карьеры и карьерного развития, поскольку позволяет выделить основные компоненты психологического содержания карьеры и основания для их эмпирического исследования [4].

На основе теоретического анализа карьера предварительно определяется нами как активность, в психологическом содержании которой выделяются следующие компоненты:

- мотивы карьеры;
- цели профессиональной карьеры;
- программа (план) карьеры;
- исполнительская часть (реализация);
- результат и корректировка;
- подсистема качеств, важных для карьеры.

Цель карьеры понимается нами как образ желаемого результата в карьере.

В данной статье мы остановимся на особенностях карьерных целей у студентов и молодых специалистов, поскольку, опираясь на системогенетическую теорию профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова, мы можем предположить, что цель является системообразующим блоком карьеры.

В статье используются результаты исследования, проведенного под нашим руководством магистрантом Ю. С. Чистяковой [5]. Выборка включает 120 человек: 60 студентов (средний возраст – 20 лет; средний стаж – 2 месяца); 60 молодых специалистов на этапе вхождения в профессию (средний возраст – 25 лет; средний стаж – 14 месяцев).



Для исследования психологического содержания карьеры была разработана анкета. Четыре вопроса касаются карьерной цели:

1. Как бы вы охарактеризовали словосочетание «карьерная цель»?
2. Есть у вас на данный момент цель профессионального развития? Если да, то какая?
3. На какой период рассчитана ваша нынешняя профессиональная цель?
4. Оцените по 10-балльной шкале, насколько вы смогли приблизиться к достижению цели на сегодня?

Результаты были обработаны технологией контент-анализа.

Обратимся к результатам исследования. На этапе обучения цель имеют 45 % респондентов, а на этапе вхождения в профессию – 72 %. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что большинство студентов не формулирует для себя цели, что может быть связано с недостаточным пониманием себя, своих интересов, желаний, способностей и особенностей рынка труда.

Если рассматривать содержание целей, то на этапе обучения свою цель большинство респондентов (74 %) связывает с учебной деятельностью, 17 % отмечает связь карьерной цели с собственными увлечениями, и лишь 9 % – с профессиональным развитием. На этапе вхождения в профессию 88 % связывают свои цели с карьерой и профессиональным развитием, остальные 12 % – с поиском лучших вариантов карьерного роста.

Достижение цели на этапе обучения имеет достаточно низкий уровень ( $Mx = 1,3$  по десятибалльной шкале), у молодых специалистов – ниже среднего ( $Mx = 3,64$  по десятибалльной шкале), различия значимы по критерию *U*-Манна – Уитни ( $U = 831,0$ ;  $p < 0,001$ ). Это говорит о том, что степень достижения целей у молодых специалистов на этапе вхождения в профессию гораздо выше, чем у студентов на этапе обучения. При этом у студентов, ответивших что у них есть цель, 32 % – краткосрочная цель, 44 % – среднесрочная, 24 % – долгосрочная; у молодых специалистов 27,9 % – краткосрочная цель, 58,1 % – среднесрочная, 13,9 % – долгосрочная. Это свидетельствует о том, что большинство студентов и молодых специалистов не выстраивает стратегию своего карьерного развития, а решает ближайшие задачи. При этом проводился анализ целей по методике SMART (по четырем показателям, которые были доступны для анализа: конкретная, измеримая, достижимая, ограниченная во времени). У студентов на этапе обучения, как и у молодых специалистов ясность целей низкая ( $Mx$  студенты = 1,87;  $Mx$  молодые специалисты = 1,97). При этом чем более четко представляют и формулируют свои цели респонденты, тем выше степень реализованности данных целей (по критерию корреляции *r*-Спирмена: студенты –  $r = 0,83$ ;  $p < 0,001$ ; молодые специалисты –  $r = 0,599$ ;  $p < 0,001$ ).

Можно сделать следующие выводы. Проведенное эмпирическое исследование особенностей карьеры на различных этапах профессионально-

го пути показало, что есть специфика в карьерных целях на этапе обучения и вхождения в профессию. Большинство студентов, в отличие от молодых специалистов, не формулирует карьерные цели. Цели в основном и у студентов и у молодых специалистов являются краткосрочными и среднесрочными (рассчитаны не более чем 1 год и 5 лет). Качественный анализ выявил, что на этапе вхождения в профессию специалисты более четко представляют себе цель, чем на этапе обучения; количественный анализ показал, что степень достижения целей карьеры на этапе вхождения в профессию значимо выше, чем на этапе обучения. При этом степень реализации цели связана с четкостью ее формулирования.

В статье была предпринята попытка представить структуру карьеры с позиций системогенетического подхода, на основе выделенных компонентов реализовать процедуру эмпирического исследования и описать результаты по целевому компоненту карьеры. Ввиду ограниченности объема публикации мы представим более подробный анализ в последующих статьях.

### **Библиографический список**

1. Гнедина Т. Г. Динамика карьерных ориентаций личности руководителя: На примере Забайкальской железной дороги : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – Хабаровск, 2006. – 218 с. – URL : <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/dinamika-karernyh-orientacij-lichnosti-rukovoditelja-na-primere-zabajkalskoj.html#2190301>.

2. Жданова С. Ю. Психология карьеры : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Перм. гос. ун-т». – Пермь : РИО Пермского госуниверситета, 2010. – 149 с.

3. Могилёвкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг : монография. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.

4. Цымбалюк А. Э. Характеристика основных проблем психологии карьерного развития // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 233–238.

5. Чистякова Ю. С. Представление о карьере у людей на этапе обучения и вхождения в профессию : магистерская диссертация. – Ярославль. – 2016. – 134 с.

*Tsybalyuk A. E.*

### **PSYCHOLOGICAL CONTENT OF CAREER OF STUDENTS AND YOUNG SPECIALISTS**

In this article the psychological content of the concept of a career is shown on the basis of a systemogenetic approach, the results of an empirical research of the goal component of a career among students and young specialists are given.

*career; psychological content of career; career goal; career of students; career of young specialists*

## ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА И САМООТНОШЕНИЕ У ЛЮДЕЙ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена изучению особенностей переживания одиночества и самоотношения у людей зрелого возраста. Были получены следующие основные результаты исследования: респонденты не склонны к болезненному переживанию одиночества, в ситуациях уединения испытывают положительные эмоции, характеризуются позитивным самоотношением. Было выявлено, что принятие одиночества опрошенными связано с позитивным самоотношением. Специфика обнаруженных связей различна у мужчин и женщин.

*одиночество; переживание одиночества; зрелость; самоотношение*

Одной из актуальных проблем человечества является проблема одиночества. Изучение феномена одиночества особенно значимо в условиях нестабильных социальных процессов, обнаруживающихся в современной действительности. Одиночество выступает как психическое состояние, при котором затрудняется нахождение и поддержание контактов с окружающими, поэтому термин «одиночество» нередко имеет отрицательную окраску. К стереотипам восприятия можно отнести толкование феномена одиночества как эмоциональной и социальной изоляции не только от внешнего мира, но и от себя самого. Одиночество кажется невыносимым, разрушающим человека и ограничивающим его возможности.

Одиночество как психическое явление может присутствовать во всех сферах поведения и жизнедеятельности человека. Многообразие форм и причин этого состояния обуславливает высокую вариативность его проявления и влияния на психологическое состояние человека. Способность личности к уединению является позитивным аспектом одиночества. В процессе актуализации позитивного потенциала одиночества происходит понимание мужчинами и женщинами роли одиночества в развитии личности, осуществляется поиск внутренних мотивов выбора одиночества.

Социальная ситуация развития взрослого человека включает в себя максимальную реализацию личности в профессиональной деятельности, создание собственной семьи, а также осознание личной ответственности за свою жизнь и жизнь близких, готовность принять эту ответственность.

Понятие зрелости связано с изучением отношения человека к собственной социальной жизни, не только к своему «Я», но и к возможности повлиять на мир и изменить его. Э. Эриксон считал зрелость центральной стадией на всем жизненном пути человека [2]. Забота о воспитании нового поколения, продуктивная трудовая и творческая деятельность являются основными положительными характеристиками личности на стадии зрелости.

В тех случаях, когда ситуация развития в зрелости неблагоприятная, появляется избыток сосредоточенности на себе, который приводит к внут-

ренному застою и личностному опустошению, другими словами, начинается кризис зрелого возраста [1]. Взрослый человек одновременно переживает и чувство стабильности, и тревогу по поводу того, действительно ли он понял и реализовал истинное предназначение своей жизни.

Кроме того, данный период характеризуется кризисом середины жизни, или кризисом идентичности. Помимо основных признаков переживания этого состояния, у человека зрелого возраста повышается риск к ощущению одиночества в связи с избыточной сосредоточенностью на своей личности, приводящей к личностному опустошению. Яркое проявление склонности к самоанализу также свойственно личности на данном этапе развития. Это связано с необходимостью пересмотра своих жизненных целей и соотношением их с оставшейся частью жизни.

Цель исследования: изучение особенностей переживания одиночества и самоотношения у людей зрелого возраста.

Гипотезы исследования:

- имеются различия у мужчин и женщин в показателях переживания одиночества и самоотношения;
- показатели переживания одиночества и самоотношения различаются у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке;
- переживание одиночества у мужчин и женщин связано с самоотношением.

Методики исследования:

- дифференциальный опросник переживания одиночества (Е. Н. Осин и Д. А. Леонтьев);
- опросник самоотношения (В. В. Столин и С. Р. Пантеев);
- методика «Цветовые метафоры» (И. Л. Соломин).

Выборка: в исследовании приняли участие 60 человек: 30 мужчин и 30 женщин, из них 17 мужчин и 12 женщин, не состоящих в браке, 13 мужчин и 18 женщин, состоящих в браке, все проживают на территории России, заняты в различных сферах деятельности. Возраст опрошенных от 35 до 45 лет. Респондентам были отправлены бланки в электронном формате, содержащие инструкцию и вопросы.

В ходе обработки данных по методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества» были получены результаты, позволяющие произвести сравнительный анализ показателей принятия одиночества у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке.

В ходе сравнительного анализа результатов было выявлено наличие статистически значимых различий между принятием состояния одиночества у мужчин и женщин по шкале «Зависимость от общения» ( $p \leq 0,05$ ). Это значит, что женщины по сравнению с мужчинами имеют более негативное представление о состоянии одиночества и стараются его избегать. Другими словами, женщины не имеют склонности к поиску ресурсов для

самосовершенствования в ситуациях уединения по сравнению с представителями противоположного пола. По шкалам «Общее одиночество» и «Позитивное одиночество» значимых различий не обнаружено.

У мужчин, состоящих в браке, были выявлены высокие показатели по шкале «Зависимость от общения». Это позволяет говорить о том, что мужчины, состоящие в браке, имеют более негативное представление об одиночестве, а также сильнее нуждаются в общении, чем мужчины, не состоящие в браке.

Высокие показатели по шкале «Общее одиночество» мы можем наблюдать у мужчин, не состоящих в браке. Это говорит об актуальных переживаниях респондентов, связанных с отсутствием близких контактов, они осознают себя как одиноких людей. Несмотря на это, высокие показатели по шкале «Позитивное одиночество» свидетельствуют о принятии данного состояния респондентами и умении использовать уединение как источник для саморазвития.

У мужчин, состоящих в браке, были получены низкие баллы по шкале «Общее одиночество» и высокие по шкале «Позитивное одиночество».

Таким образом, мужчины, состоящие и не состоящие в браке, в общем испытывают положительные эмоции в ситуациях уединения.

В ходе сравнительного анализа результатов было выявлено наличие статистически значимых различий по шкале «Общее одиночество» ( $p \leq 0,05$ ), отражающей уровень актуального одиночества. Как было отмечено ранее, мужчины, не состоящие в браке, переживают состояние уединения сильнее, чем мужчины, состоящие в браке. Значимых различий по шкалам «Зависимость от общения» и «Позитивное одиночество» у мужчин обнаружено не было.

В ходе сравнительного анализа результатов статистически значимых различий в принятии одиночества между женщинами, состоящими и не состоящими в браке, обнаружено не было, что, вероятно, обусловлено спецификой выборки. Женщины, состоящие и не состоящие в браке, в общем адаптированы к переживанию ситуаций уединения, но склонны их избегать. Как феномен, одиночество имеет негативную окраску в сознании респондентов.

Мужчины и женщины в целом характеризуются позитивным самоотношением и позитивной самооценкой, адекватно оценивают свои возможности, доверяют себе, склонны к одобрению себя в целом и существенных частностях. В ходе сравнительного анализа результатов статистически значимых различий между самоотношением мужчин и женщин обнаружено не было, что, возможно, объясняется спецификой выборки.

Были выявлены статистически значимые различия между самоотношением мужчин, состоящих в браке и неженатых, по нескольким параметрам, таким как «Глобальное самоотношение» ( $p \leq 0,05$ ), «Самоуважение»

( $p \leq 0,05$ ) и «Самоинтерес» ( $p \leq 0,05$ ). Данные по шкале «Глобальное самоотношение» позволяют говорить о том, что состоящие в браке мужчины по сравнению с не состоящими склонны лучше относиться к себе. Исходя из полученных результатов по шкале «Самоуважение», можно сделать вывод о том, что состоящие в браке мужчины по сравнению с мужчинами, не состоящими в браке, оценивают свои возможности более соразмерно. Данные по шкале «Самоинтерес» свидетельствуют о том, что у женатых мужчин по сравнению с неженатыми отмечается высокая степень интереса к собственным мыслям и чувствам и к себе как личности, а также уверенность в том, что они интересны для окружающих.

В ходе сравнительного анализа результатов было выявлено наличие статистически значимых различий между самоотношением женщин, состоящих в браке и незамужних, по нескольким параметрам, таким как «Глобальное самоотношение» ( $p \leq 0,05$ ), «Самоуважение» ( $p \leq 0,05$ ), «Ауто-симпатия» ( $p \leq 0,05$ ) и «Самоинтерес» ( $p \leq 0,05$ ). Данные по этим шкалам позволяют говорить о том, что состоящие в браке женщины по сравнению с не состоящими имеют склонность испытывать более положительное отношение к себе, высокую степень интереса к собственной личности.

В ходе анализа данных мужчин, состоящих в браке, была обнаружена прямая корреляция между шкалой «Общее переживание одиночества» и шкалами «Глобальное самоотношение» (0,6;  $p < 0,01$ ), «Самоуважение» (0,7;  $p < 0,01$ ), а также обратная связь между шкалой «Зависимость от общения» и шкалами «Глобальное самоотношение» (-0,7;  $p < 0,01$ ), «Самоуважение» (-0,6;  $p < 0,01$ ).

На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что респонденты не ощущают себя одинокими, но имеют негативное представление о данном феномене при позитивном самоотношении в целом. Они не способны находиться в ситуациях уединения, что связано с адекватной оценкой себя и возможностей организации собственной жизни.

Мужчины, состоящие в браке, склонны искать общения любой ценой во избежание ситуаций уединения при положительной самооценке, при вере в себя и свои силы, позитивном отношении к себе со стороны окружающих.

Далее рассмотрим корреляцию диагностических показателей у мужчин, не состоящих в браке.

Мы можем наблюдать обратную связь между шкалой «Общее одиночество» и шкалами «Глобальное самоотношение» (-0,7;  $p < 0,01$ ), «Ауто-симпатия» (-0,4;  $p < 0,01$ ), «Ожидаемое отношение от других» (-0,7;  $p < 0,01$ ) и «Самоинтерес» (-0,5;  $p < 0,01$ ).

На основе полученных данных в результате корреляционного анализа можно сделать вывод о том, что мужчины, не состоящие в браке, переживают актуальное одиночество при выраженной низкой самооценке, ожидают от окружающих негативное к себе отношение, у них отсутствуют близкие люди, они склонны к самообвинению в ситуациях одиночества.

Рассмотрим взаимосвязь показателей у женщин, состоящих в браке.

Обратная связь показателей была обнаружена между шкалой «Общее одиночество» и шкалами «Глобальное самоотношение» ( $-0,5; p < 0,01$ ), «Самоуважение» ( $-0,6; p < 0,01$ ) и «Ожидаемое отношение от других» ( $-0,4; p < 0,01$ ).

Это позволяет говорить о том, что респонденты не связывают себя с образом одинокого человека при благоприятном отношении к себе, при умении отвечать за собственную жизнь, а также при создании положительного отношения к себе со стороны окружающих.

У женщин, не состоящих в браке, наблюдается обратная связь показателей между шкалой «Общее одиночество» и шкалой «Ожидаемое отношение от других» ( $-0,8; p < 0,01$ ), «Зависимость от общения» обратно коррелирует с «Самоуважением» ( $-0,8; p < 0,01$ ) и «Самоинтересом» ( $-0,6; p < 0,01$ ). Наблюдается прямая связь между шкалами «Позитивное одиночество» и «Аутосимпатия» ( $0,8; p < 0,01$ ).

На основе полученных данных можно сделать вывод о наличии у респондентов близкого окружения, связанного со способностью вызывать уважение и симпатию. Женщины, не состоящие в браке, способны к осмыслению при негативном понимании термина «одиночество».

Обследуемые восприимчивы к ситуациям уединения при позитивном отношении к своей личности.

На основе полученных данных можно сформулировать следующие выводы.

Мужчины и женщины не склонны к болезненному переживанию одиночества, но стараются избегать состояний уединения, связанных с неприятными или болезненными ситуациями, а также характеризуются позитивным самоотношением.

Имеются статистически значимые различия у мужчин и женщин в структуре взаимосвязей между переживанием одиночества и самоотношением. Женщины не склонны болезненно переживать одиночество при положительном самоотношении и самоуважении, а мужчины – при предполагаемом положительном отношении к себе от окружающих.

В качестве рекомендации в профилактических целях можно предложить организацию и проведение психологами лекций, направленных на изменение отношения мужчин и женщин к ситуациям одиночества и уединения. Необходимо помнить, что актуализация позитивного потенциала одиночества весьма важна в зрелом возрасте, так как при этом приходит понимание позитивной роли одиночества в развитии личности и нахождение баланса между одиночеством и поддержанием межличностных отношений. Также консультирующим психологам необходимо обратить внимание на то, что склонность мужчин к болезненному переживанию одиночества связана с большим числом факторов, чем у женщин, и все эти факто-

ры относятся к взаимодействию личности с социумом. При болезненном переживании одиночества мужчины нуждаются в большем внимании специалистов к составляющим социального аспекта их жизни и, вероятно, в большей поддержке. Скорее всего, это связано с тем, что мужчины более сдержанны в проявлении эмоций, в отличие от женщин.

#### **Библиографический список**

1. Ильин Е. П. Психология взрослости. – СПб. : Питер, 2012. – 554 с.
2. Эриксон Э. Х. Детство и общество. – СПб. : Университетская книга, 1996. – 241 с.

*Chernova G. P., Balanich V. A., Cedich S. I., Sergeeva M. V.*

#### **THE EXPERIENCE OF LONELINESS AND THE ATTITUDE OF PEOPLE OF MATURE AGE**

The article is devoted to the study of the peculiarities of loneliness and self-attitude in people of Mature age. The following main results of the study were obtained: respondents are not prone to painful experience of loneliness, in situations of solitude experience positive emotions, characterized by positive self-attitude. It was found that the adoption of loneliness by respondents is associated with a positive self-attitude. The specificity of the detected connections is different in men and women.

*loneliness; experience of loneliness; maturity; self-relation*

*Шамиева В. А., Бружко К. А.*

#### **СПОСОБНОСТЬ К РАСПОЗНАВАНИЮ ЛИЦЕВОЙ ЭКСПРЕССИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КУРСАНТОВ И СТУДЕНТОВ**

Эмоциональный интеллект связан с интеллектуальными и личностными особенностями человека и различается по характеру профессиональной деятельности. Исследование посвящено изучению особенностей формирования эмоционального интеллекта курсантов и студентов, выявлению уровня сформированности способности к оценке эмоциональных состояний по выражению лица, сравнению способности к распознаванию лицевой экспрессии как показателя эмоционального интеллекта курсантов и студентов.

*эмоции; эмоциональный интеллект; курсанты; распознавание эмоций*

Эмоциональный интеллект (далее – ЭИ) является относительно молодым научным концептом психологии. Существовая в психологической науке уже третье десятилетие, он еще не успел обрасти значительным количеством эмпирических исследований, которые окончательно утвердили бы его место в системе психологических феноменов.

Вместе с тем некоторые ученые-исследователи говорят об ЭИ как об альтернативе академическому интеллекту в достижении человеком успеха.



Концепт ЭИ трактуется как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, которая позволяет предсказать, насколько человек будет эффективно выстраивать межличностные отношения, используя в качестве ресурса свои и чужие эмоции. В связи с этим проводятся соответствующие исследования, разрабатываются и внедряются различные программы по развитию ЭИ для разных целевых аудиторий – от школьников, только вступающих на тропу достижения успеха, до предпринимателей, которые в той или иной степени его уже достигли.

П. Сэловей и Дж. Мейер выделили четыре составляющих структуру эмоционального интеллекта компонента, выстраивающихся в определенном иерархическом порядке, который, по мнению авторов данной модели, последовательно осваивается в онтогенезе. Перечислим эти компоненты.

**Идентификация эмоций.** Включает в себя ряд связанных между собой способностей, таких как восприятие эмоций (т. е. способность заметить сам факт наличия эмоции), их идентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации.

**Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности.** В состав данного компонента входят: способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать способствующие решению задач эмоции (например, использовать хорошее настроение для порождения творческих идей), использовать колебания настроения в качестве средства анализа разных точек зрения на проблему.

Компонент «**понимание эмоций**» представляет собой способность понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины эмоций, вербальную информацию об эмоциях.

**Управление эмоциями.** Способность к контролю над эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций, в том числе и неприятных, способность к решению эмоционально нагруженных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций. Способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений.

В отечественной модели эмоционального интеллекта Д. В. Люсина ЭИ определяется как совокупность способностей, необходимых для понимания своих и чужих эмоций и управления ими [13].

Способность к пониманию эмоций означает, что человек:

- может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;
- может идентифицировать эмоцию, т. е. определить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение;
- понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек:

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции;
- умеет контролировать внешнее выражение эмоций;
- в состоянии при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

Способности к пониманию и к управлению эмоциями могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей, что позволяет говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость актуализации разных когнитивных навыков и процессов, которые обязательно должны быть связаны между собой [12].

Д. В. Люсин указывает на тесную взаимосвязь способности к пониманию эмоций и управлению ими с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т. е. с интересом к внутреннему миру людей, склонностью к психологическому анализу поведения, с приписываемыми эмоциональным переживаниям ценностями. В связи с этим феномен эмоционального интеллекта может рассматриваться как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с личностными характеристиками, а с другой – с когнитивными способностями.

В отличие от абстрактного и конкретного интеллекта, которые отражают закономерности внешнего мира, эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью. Эмоциональный интеллект не содержит общие представления о себе и оценку других. Он фокусирует внимание на познании и использовании собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения (табл. 1).

Таблица 1

**Сопоставление вербального и эмоционального интеллекта**

Когнитивные процессы	Вербальный интеллект	Эмоциональный интеллект
Дополнительная обработка: металлообработка	Осведомленность о том, что для запоминания чего-либо необходимо сделать записи об этом	Осведомленность о том, что поддержка кого-либо может улучшить собственное состояние
Абстрактная обработка	Наличие возможности идентифицировать главное действующее лицо повествования и сравнить индивидуума с другими людьми	Наличие возможности анализировать эмоции, идентифицировать их составляющие и определять, каким образом они комбинируются

Когнитивные процессы	Вербальный интеллект	Эмоциональный интеллект
Дополнительная обработка: база знаний	Наличие знаний (и воспоминаний об их анализе) о прежних примерах повествований	Наличие знаний (и воспоминаний об их анализе) о предшествующем опыте переживаний
Дополнительная обработка: ввод информации	Наличие возможности хранить в памяти длинные предложения	Наличие возможности различать эмоции по лицевой экспрессии

Следовательно, эмоциональный интеллект представляет собой психическое свойство, которое формируется в ходе жизни человека под воздействием факторов, обуславливающих его уровень и специфические индивидуальные особенности (рис. 1).

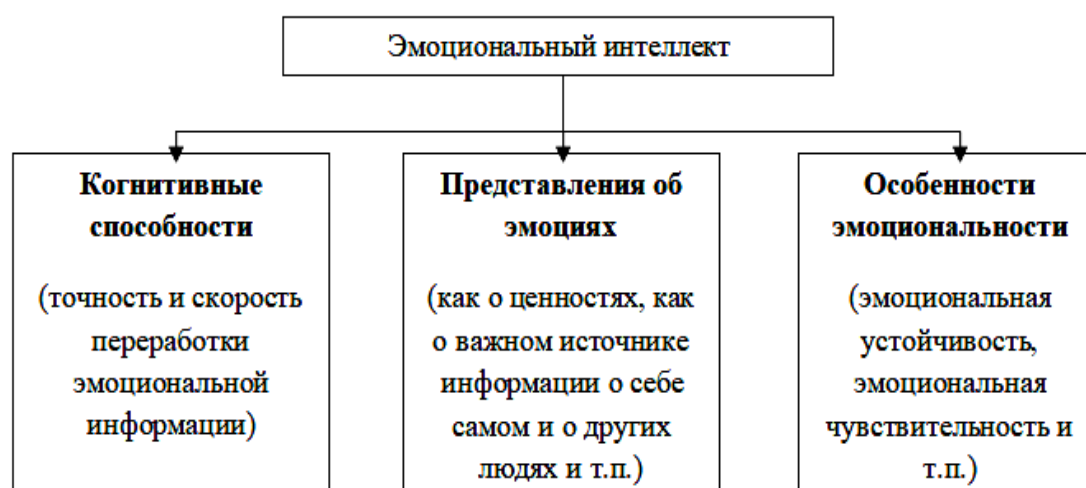


Рис. 1. Факторы, влияющие на эмоциональный интеллект

ЭИ связан с интеллектуальными и личностными особенностями человека и различается по характеру профессиональной деятельности. Вышеперечисленные факторы обуславливают актуальность исследования и позволяют сформировать следующие исследовательские задачи:

1. Изучение особенностей формирования эмоционального интеллекта курсантов.

2. Изучение особенностей формирования эмоционального интеллекта студентов.

3. Выявление уровня сформированности способности к оценке эмоциональных состояний по выражению лица курсантов.

4. Выявление уровня сформированности способности к оценке эмоциональных состояний по выражению лица студентов.

5. Сравнительный анализ эмоционального интеллекта курсантов и студентов.

6. Сравнение способности к распознаванию лицевой экспрессии как показателя эмоционального интеллекта курсантов и студентов.

В исследование приняли участие студенты Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I и курсанты Михайловской военной артиллерийской академии. Общее количество испытуемых – 46 человек, все мужчины.

Выборка курсантов составила 25 человек в возрасте от 19 до 22 лет, обучающихся по специальности «артиллерист». Выборка студентов составила 21 человека в возрасте от 19 до 22 лет, обучающихся по технической специальности.

Методический инструментарий исследования представлен следующими методиками:

- опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (автор Д. В. Люсин) – показатели понимания чужих эмоций, управления чужими эмоциями, понимания своих эмоций, управления своими эмоциями, контроля своей экспрессии;
- методика П. Экманана и Д. Матсимоты – распознавание эмоций по выражению лица «JACFEE» (авторская доработка).

Тест (опросник) эмоционального интеллекта Люсина – психодиагностическая методика, основанная на самоотчете и предназначенная для измерения ЭИ в соответствии с теоретическими представлениями автора.

В основу опросника положена трактовка ЭИ как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Способность к пониманию эмоций включает в себя следующие компоненты:

- распознавание эмоции – установление самого факта наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;
- идентификация эмоции – установление того, какую именно эмоцию испытывает сам человек или тот, за кем он наблюдает, и нахождение для нее словесного выражения;
- понимание причин, вызвавших данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет.

Способность к управлению эмоциями подразумевает:

- контроль интенсивности эмоций, прежде всего приглушение чрезмерно сильных эмоций;
- контроль внешнего выражения эмоций;
- произвольный вызов той или иной эмоции.

И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями может быть направлена как на собственные эмоции, так на эмоции других людей.

В окончательном виде опросник «ЭМИн» состоит из 46 утверждений, по отношению к которым испытуемый должен выразить степень своего согласия, используя четырехбалльную шкалу («совсем не согласен», «скорее

не согласен», «скорее согласен», «полностью согласен»). Эти утверждения объединяются в пять субшкал.

**Субшкала МП (понимание чужих эмоций).** Способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей.

**Субшкала МУ (управление чужими эмоциями).** Способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций.

**Субшкала ВП (понимание своих эмоций).** Способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию.

**Субшкала ВУ (управление своими эмоциями).** Способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.

**Субшкала ВЭ (контроль экспрессии).** Способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

За основу методики П. Экмана и Д. Матсимота (распознавание эмоций по выражению лица «JACFEE») была взята методика американских психологов П. Экмана и У. Фризена (1976) под названием «Pictures of Facial Affect» (PFA). В 1988 году она была усовершенствована П. Экманом и Д. Матсимотой и получила название «JACFEE». Сегодня она является единственной методикой, обладающей рядом уникальных методологических характеристик.

Методика «JACFEE» состоит из 56 слайдов и включает по восемь фотографий для каждой из семи универсальных эмоций (гнев, презрение, отвращение, страх, счастье, грусть и удивление). Каждому эмоциональному контексту соответствуют фотографии четырех европейцев (двух мужчин и двух женщин), четырех азиатов (двух мужчин и двух женщин), расположенные в случайном порядке.

Методика содержит одинаковое количество мужских и женских фотографий. Каждый человек представлен на фотографии только один раз. Люди, изображающие эмоции, принадлежат к различным этническим группам, что позволяет успешно использовать методику в межкультурных экспериментах.

Эксперимент состоит из двух частей.

В первой части каждый слайд предъявляется испытуемому в течение 10 секунд в заранее составленном случайном порядке. Ответный лист содержит список из семи эмоций. Испытуемые выбирают только одно слово, которое, с их точки зрения, лучше всего соответствует эмоции, представленной на слайде.

Во второй части эксперимента испытуемому снова предъявляются те же слайды и в том же порядке с интервалом 10 секунд, но в их задачу вхо-

дит не опознать эмоцию, а оценить ее интенсивность. В ответном листе представлена девятибалльная шкала – от нейтрального (0) до очень сильного (8) выражения эмоции.

В цели исследования не входило изучение способности к определению интенсивности эмоций. Поэтому вторая часть методики по определению интенсивности эмоций была полностью исключена из исследования.

Анализ способности к распознаванию эмоций по выражению лица курсантами и студентами выявил эмоции, которые распознано наименьшее количество испытуемых, и эмоции, распознанные почти всеми. Эти фотографии, как не представляющие исследовательского интереса, были удалены из анализа.

Таким образом, исследовались фотографии, которые распознано среднее количество респондентов. В эту группу эмоций вошли:

- гнев – 6 фотографий (3 фотографии мужчин и 3 – женщин);
- презрение – 5 фотографий (2 – мужчин и 3 – женщин);
- страх – 6 фотографий (2 – мужчин и 4 – женщин);
- грусть – 3 фотографии (2 – мужчин и 1 – женщины);
- удивление – 1 фотография (мужчины);
- отвращение – 3 фотографии (1 – мужчины и 2 – женщин).

Данные по двум выборкам, полученные по методике Люсина «Эмоциональный интеллект», представлены в виде гистограммы (рис. 2). Они свидетельствуют о том, что студенты и курсанты плохо понимают чужие эмоции и не могут их контролировать, но они способны понять свои эмоции и объяснить свое эмоциональное состояние. У студентов и курсантов выявлена связь между внутриличностным и межличностным ЭИ.

У студентов и курсантов способность к пониманию и способность к управлению эмоциями направлены на собственные эмоции, то есть они могут установить сам факт наличия у себя эмоционального переживания и определить, какую именно эмоцию испытывают. Они могут понять причину, вызвавшую данную эмоцию, а также приглушать ее внешнее проявление и при необходимости вызвать у себя ту или иную эмоцию. Однако все показатели ЭИ у курсантов выше, чем у студентов.

Методика распознавания эмоций по выражению лица «JACFEE» (две выборки) дала следующие результаты (рис. 3). И курсанты, и студенты лучше всего распознают гнев, страх и презрение. Хуже всего курсанты и студенты распознают удивление. В целом курсанты лучше распознают эмоции, чем студенты. Однако показатели по распознаванию отвращения и грусти у студентов выше. Такие показатели могут быть связаны с профессиональной деятельностью и внешними обстоятельствами, т. к. курсанты больше, чем студенты, находятся под строгим контролем, такие эмоции как гнев, страх и презрение, наиболее значимы для их сферы деятельности.

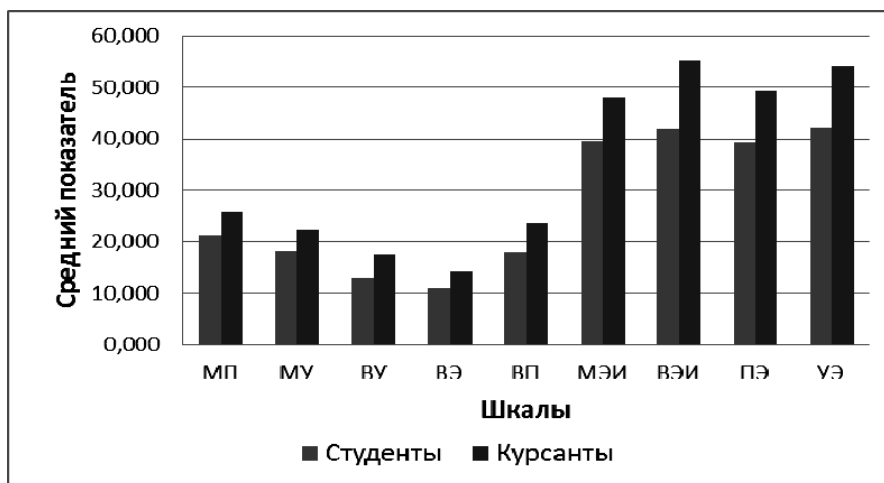


Рис. 2. Показатели эмоционального интеллекта курсантов и студентов: субшкала МП (понимание чужих эмоций); субшкала МУ (управление чужими эмоциями); субшкала ВУ (управление своими эмоциями); субшкала ВЭ (контроль экспрессии); субшкала ВП (понимание своих эмоций); шкала МЭИ (межличностный ЭИ, способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими); шкала ВЭИ (внутриличностный ЭИ, способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими); шкала ПЭ (понимание эмоций, способность к пониманию своих и чужих эмоций), шкала УЭ (управление эмоциями, способность к управлению своими и чужими эмоциями)

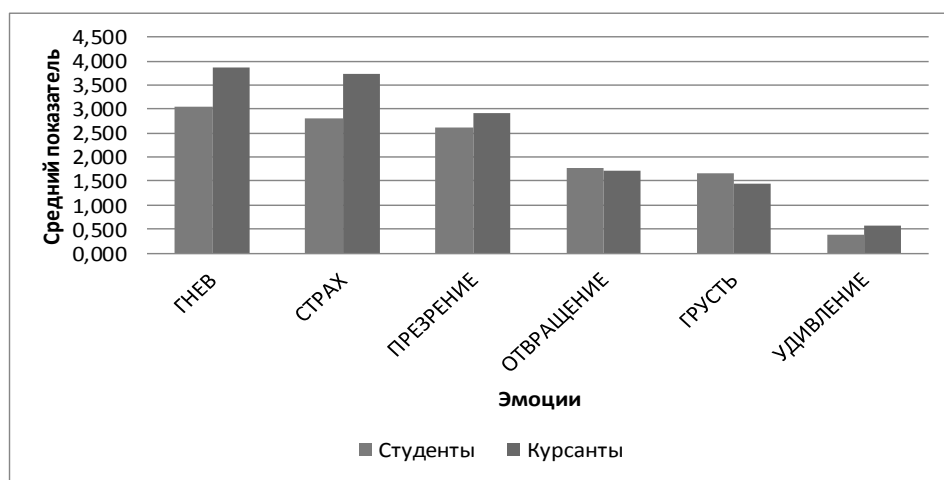


Рис. 3. Показатели распознавания эмоций по выражению лица курсантов и студентов

Сравнительный анализ ЭИ студентов и курсантов показал, что курсанты имеют более высокие показатели по всем шкалам (табл. 2).

Таким образом, при изучении особенностей эмоционального компонента анализировались отдельно следующие показатели: межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, общий эмоциональный интеллект. Было выделено три уровня способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими: высокий, средний, низкий.

## Сравнительный анализ эмоционального интеллекта курсантов и студентов

	СТУДЕНТЫ			КУРСАНТЫ			t-критерий Стьюдента			
	Среднее		Стандартное отклонение	Среднее		Стандартное отклонение		Уровень значимости		
МП	21,286	+	1,181	5,414	25,760	+	1,071	5,356	-2,808	0,01
МУ	18,095	+	0,966	4,426	22,280	+	0,828	4,138	-3,310	0,01
ВУ	12,952	+	0,962	4,410	17,520	+	0,609	3,043	-4,140	0,01
ВЭ	11,000	+	0,690	3,162	14,280	+	0,684	3,422	-3,351	0,01
ВП	18,000	+	1,259	5,771	23,520	+	0,835	4,175	-3,757	0,01
МЭИ	39,381	+	1,965	9,003	48,040	+	1,626	8,132	-3,426	0,01
ВЭИ	41,952	+	2,144	9,826	55,320	+	1,722	8,611	-4,918	0,01
ПЭ	39,286	+	2,000	9,166	49,280	+	1,592	7,961	-3,958	0,01
УЭ	42,048	+	2,036	9,330	54,080	+	1,547	7,735	-4,784	0,01
ОЭИ	81,333	+	3,542	16,234	103,360	+	2,955	14,776	-4,815	0,01

Данные сравнительного анализа ЭИ студентов и курсантов, представленные в табл. 2, свидетельствуют о том, что курсанты по всем шкалам имеют более высокие показатели (уровень значимости 0,01) чем студенты. Это может быть связано с тем, что специфика организации учебного процесса и жизнедеятельности курсантов ограничивает получение и проявление эмоций в разных плоскостях (эмоциональная депривация), способствует развитию контроля за проявлениями своих эмоций.

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что особенности эмоционального интеллекта у курсантов и студентов значимо различаются.

Однако сравнительный анализ по методике распознавания эмоций по выражению лица не выявил различия по распознаванию эмоций у курсантов и студентов (табл. 3). Данный результат позволяет выдвинуть предположение, что отличие между курсантами и студентами не в способности к распознаванию лицевой экспрессии, а в самопрезентации.

Таким образом, предположение, что курсанты хуже студентов различают и понимают эмоции в связи с тем, что меньше взаимодействуют с окружающими и более сдержанны в своих эмоциях, не подтвердилось.

Корреляционный анализ распознавания эмоций по выражению лица у студентов показал, что понимание ими различных эмоций связано между собой, то есть студенты либо хорошо распознают все эмоции, либо все эмоции распознают плохо (табл. 4).

Для наглядного представления обнаруженных связей были построены корреляционные плеяды (рис. 4).

На рис. 4 изображена плеяда, которая показывает связь распознавания эмоций у студентов. В группу связанных эмоций попали отвращение, удивление, страх, грусть, гнев и презрение. Полученные результаты свиде-



тельствуют о том, что эмоции имеют между собой связи: распознавание одной эмоции влияет на распознавания другой, т. е. студенты либо распознают все эмоции, либо не распознают ни одной. Однако распознавание презрения имеет связь только с распознаванием отвращения, то есть презрение распознается независимо от других эмоций.

Таблица 3

**Сравнительный анализ распознавания эмоций по выражению лица курсантов и студентов**

	КУРСАНТЫ			СТУДЕНТЫ			t-критерий Стьюдента	
	Среднее	Стандартное отклонение		Среднее	Стандартное отклонение		Уровень значимости	
ГНЕВ	3,880 +	0,279	1,394	3,048 +	0,444	2,037	1,639 -	
СТРАХ	3,720 +	0,329	1,646	2,810 +	0,400	1,834	1,774 -	
ПРЕЗРЕНИЕ	2,920 +	0,223	1,115	2,619 +	0,320	1,465	0,790 -	
ОТВРАЩЕНИЕ	1,720 +	0,169	0,843	1,762 +	0,238	1,091	-0,147 -	
ГРУСТЬ	1,440 +	0,164	0,821	1,667 +	0,222	1,017	-0,837 -	
УДИВЛЕНИЕ	0,560 +	0,101	0,507	0,381 +	0,109	0,498	1,204 -	

Таблица 4

**Корреляционный анализ распознавания эмоций по выражению лица у студентов**

	Гнев	Презрение	Страх	Удивление
Гнев	1	-	-	-
Презрение	-	1	-	-
Страх	0,766	0,548	1	-
Грусть	0,564	-	0,769	-
Удивление	0,771	-	0,467	1
Отвращение	0,658	0,441	0,551	0,544

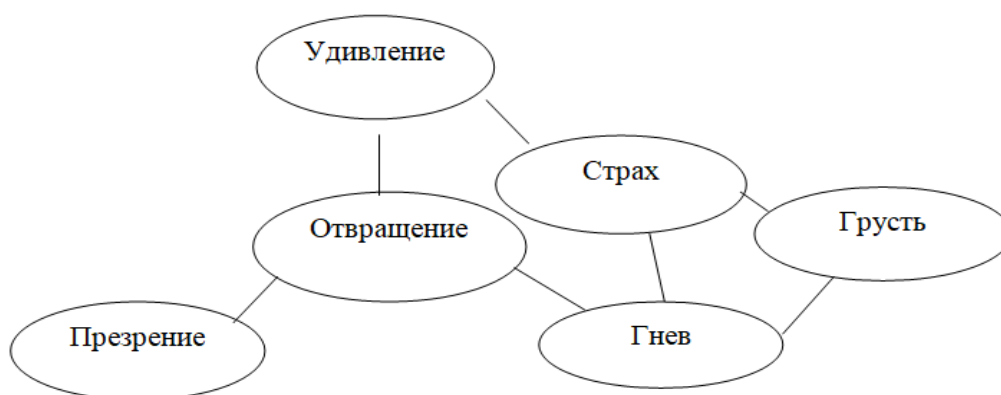


Рис. 4. Корреляционная плеяда связи распознавания эмоций у студентов

При этом распознавание эмоций никак не связано с пониманием и управлением эмоциями (табл. 5).

Таблица 5

**Корреляционный анализ связей эмоционального интеллекта и распознавания эмоций по выражению лица у студентов**

	МП	МУ	ВУ	ВЭ	ВП	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Гнев	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Презрение	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Страх	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Грусть	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Удивление	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Отвращение	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Корреляционный анализ распознавания эмоций у курсантов показал связь эмоционального интеллекта с распознаванием презрения. Она является показателем эмоционального интеллекта: чем лучше курсанты распознают презрение, тем лучше они понимают свои и чужие эмоции. Это может объясняться тем, что данная эмоция больше направлена на взаимодействие с окружающими людьми, а остальные (гнев, грусть, страх, удивление, отвращение) могут быть связаны с другими объектами или обстоятельствами в жизни (табл. 6).

Таблица 6

**Корреляционный анализ связей эмоционального интеллекта и распознавания эмоций по выражению лица у курсантов**

	ВП	ПЭ
ПРЕЗРЕНИЕ	0,511	0,406

Для наглядного представления обнаруженных связей были построены корреляционные плеяды (рис. 5).

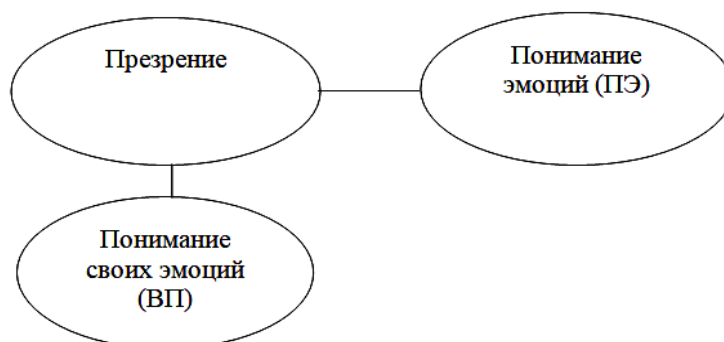


Рис. 5. Корреляционная плеяда связи распознавания презрения с пониманием эмоций у курсантов

Полученные результаты свидетельствуют о том, что эмоциональный интеллект имеет связь с распознаванием презрения. Курсанты лучше воспринимают у себя и у окружающих эту эмоцию. Распознавание презрения является показателем эмоционального интеллекта у курсантов.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

У курсантов эмоциональный интеллект выше, чем у студентов. Это связано с тем, что курсанты преувеличивали свои результаты (самопрезентация); возможно, результаты оценки имеют для них бóльшую значимость.

У курсантов и студентов сильнее развит внутриличностный эмоциональный интеллект, и их эмоциональный интеллект направлен на их собственные эмоции.

Методика распознавания эмоций по выражению лица «JACFEE» между курсантами и студентами не выявила различий. Те и другие в равной степени распознают представленные эмоции.

У студентов установлена взаимосвязь между распознаваемыми эмоциями. Это означает, что студенты либо хорошо распознают все эмоции, либо не распознают ни одной. Однако такая эмоция, как презрение, не имеет взаимосвязи с другими эмоциями и распознается независимо от них.

У курсантов распознавание презрения является показателем эмоционального интеллекта.

### Библиографический список

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
2. Алешина А. В., Шабанов С. Т. Эмоциональный интеллект для достижения успеха. – СПб. : Речь, 2012. – 336 с.
3. Андреева Г. М. Эмоциональные компоненты социального познания // Мир психологии. – 2012. – № 4. – С. 11–21.
4. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2013. – 167 с.
5. Белоконь О. В. Эмоциональный и социальный интеллект и феномен лидерства. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2013. – 167 с.
6. Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. – М., 1998. – 163 с.
7. Выготский Л. С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века // Вопросы психологии. – 1968. – № 2. – С. 149–156.
8. Дегтярев А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 1–13.
9. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1: Психическое развитие ребенка. – 320 с.
10. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2014. – 752 с.
11. Лобанов А. П., Коптева С. И. Интеллект и личностный рост : учеб. пособие. – Минск : БГПУ, 2012. – 128 с.
12. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М. : Институт психологии РАН, 2014. – С. 29–36.

13. Люсин Д. В. Способность к пониманию эмоций: психометрический и когнитивный аспекты // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен / Под ред. Г. А. Емельянова. – М., 2013. – 154 с.

14. Нгуен М. А. Развитие эмоционального интеллекта // Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 80–87.

15. Пацявичус И. В. Соотношение индивидуально-типических характеристик эмоциональности с особенностями саморегуляции деятельности. – М., 1981. – 26 с.

16. Переверзева И. А. Психофизиологический анализ индивидуальных различий по эмоциональности (на примере функции контроля за эмоциональной экспрессией). – М., 1986. – 19 с.

17. Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2013. – 167 с.

18. Холодная М. А. Теория интеллекта Б. Г. Ананьева: ретроспективный и перспективный аспекты // Психол. журнал. – 2017. – Т. 28, № 5. – С. 49–60.

*Shamieva V. A., Bruzhko K. A.*

### **THE ABILITY TO ASSESS FACIAL EXPRESSION AS A FACTOR OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CADETS AND STUDENTS**

Emotional intelligence is related to the intellectual and personal traits of a person and varies across the field of professional development. First, this research is devoted to the study of particularities of the formation of the emotional intelligence among military cadets and students. It also identifies the level of development of the ability to assess the emotional state by the facial expressions of military cadets and students. Finally, it compares the ability to assess the facial expression as an indicator of the emotional intelligence of military cadets and students.

*emotions; emotional intelligence; cadets; recognition of emotions*

*Шапиро С. В.*

### **СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ, ЗАНЯТЫХ ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ, И КОНТРОЛЬНОЙ ГРУППЫ**

Статья посвящена характеристике субъективного контроля и его корреляционных связей с мотивацией достижения у учащихся младших курсов высшей школы, участвующих и не участвующих в общественной жизни вуза.

*мотивация; мотивация к успеху; уровень субъективного контроля; интернальность; экстернальность*

Организация современного учебного процесса требует учета и включения в процесс мотивация учащихся. Изучение мотивации учебной и профессиональной деятельности учащихся высшей школы является одной из важных и недостаточно изученных педагогических проблем современного общества. В настоящее время ввиду большого количества информации из СМИ и Интернета весьма сложно мотивировать студентов к обуче-

нию, работе, познанию нового, умению искать новые сведения и использовать их в своей жизни. Учебно-воспитательный процесс должен основываться на психологическом развитии учащегося и его мотивации, отношениях с миром. В психологии и педагогике под мотивацией понимают процесс, в результате которого деятельность личности приобретает смысл, возникает интерес, цели становятся потребностями. Развитие мотивационной сферы личности в студенческом возрасте – это создание условий для появления побуждений к жизненному и профессиональному самоопределению, в том числе учению. Потребности возникают у человека непрерывно, и это обстоятельство служит источником его постоянной активности. Мотивация – это совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности; к ним относятся потребности, мотивы, ситуативные факторы, которые определяют поведение человека.

Один из вариантов классификации мотивов учения опирается на два полюса: первый – достижение успеха, второй – избегание неудачи. Мотивированные на достижение успеха ставят перед собой позитивные цели, активно ищут средства, испытывая при этом положительные эмоции, мобилизуя ресурсы. Иначе ведут себя учащиеся, мотивированные на избегание неудачи: неуверенные, боятся критики, с работой, где возможна неудача, у них связаны только отрицательные эмоции. Такая мотивация связана с низкой самооценкой, неверием в свои силы, в возможность успеха.

Учащиеся со стремлением к успеху свои победы и неудачи склонны объяснять объемом своих усилий, своим старанием, что свидетельствует о внутреннем контролирующем факторе. Те же, кто стремится избегать неудачи, как правило, объясняют неуспех отсутствием способностей, невезением, а успех – везением или легкостью задания. Начинает развиваться так называемая «выученная беспомощность»: попытка что-то делать дальше, предпринимать усилия кажется им бессмысленной. То, как люди чувствуют и что они делают, зависит от придаваемого значения и приписываемых причин, ожидаемых последствий. Например, сильные «положительные» ожидания могут подтолкнуть человека к тому, чтобы приложить больше усилий в надежде получить желаемый результат. Ожидаемые последствия, рассматриваемые как «негативные», приведут либо к избеганию, либо к апатии.

Психологическое содержание студенческого возраста связано с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения и вступлением во взрослую жизнь. В отношениях со сверстниками наряду с сохранением коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей.

Глубокое и серьезное влияние на восприятие молодыми людьми окружающего мира оказывает социум, как микро-, так и макро-, в котором они существуют. Изучение юности связано с именем немецкого психолога К. Левина, который важнейшим процессом переходного возраста считал

расширение жизненного общества личности, круга общения, типов людей, на которых ориентируется эта личность. Левин рассматривал юность как социально-психологическое явление, связывая развитие с социальным положением личности. Ведущий представитель психодинамической теории юности Э. Эриксон подчеркивал, что этот период жизни характеризуется появлением чувства индивидуальности, непохожести, возникновением образов «Я», личностной неопределенности.

Самоопределение, как личностное, так и профессиональное, является задачей юношества. Именно выбор профессии может стать фактором упорядочивания и систематизации мотивационных тенденций, которые идут и от интересов личности, и от других мотивов, порождаемых условиями социально-профессионального выбора. Учащийся высшей школы выступает в качестве субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Учебную деятельность во многом характеризуют познавательный мотив и мотив достижения успеха. Познавательный мотив организует деятельность в проблемной ситуации и развивается в отношениях учащегося с преподавателем на материале учебного предмета. Достиженческая деятельность – деятельность, связанная с целенаправленным преобразованием субъектом окружающего мира, себя, других людей и отношений с ними. Мотивация достижения – это стремление к успеху (высоким результатам) в деятельности. Мотив достижения является стойким атрибутом (чертой) личности, который проявляется в стремлении достигать успеха. Мотив достижения существенно влияет на активность в определенной ситуации или сфере деятельности. Мотивация достижения определяется как устойчивыми атрибутами личности (мотивом достижения), так и ситуативными факторами (шансы на успех, ценность деятельности, сложность задания). Мотивация неудачи относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремится прежде всего избежать порицания, наказания. Ожидание неприятных последствий – вот что определяет его деятельность. Мотив избегания неудачи – потребность человека действовать так, чтобы избежать неудачи, особенно там, где результаты его деятельности воспринимаются и оцениваются другими людьми.

На кафедре прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения проведено исследование мотивационной сферы учащихся младших курсов в количестве 60 человек с целью сопоставления мотивации учащихся, представляющих генеральную совокупность, и учащихся, инициативно включившихся во внеаудиторную, общественную жизнь вуза. При проведении исследования использовались следующие методики.

Методика А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД) в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова, предназначенная для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: стремления к

успеху и избегания неудачи. Методика позволяет оценить результирующую тенденцию мотивации, то есть степень преобладания одного из указанных мотивов. Оценивается, какой из двух мотивов у испытуемого доминирует.

Методика УСК (уровень субъективного контроля) Дж. Роттера, предназначенная для диагностики интернальности-экстернальности, степени готовности человека брать на себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него, дает возможность оценить уровень субъективного контроля над разнообразными ситуациями, определить степень ответственности человека за свои поступки и свою жизнь. Используются следующие шкалы: шкала общей интернальности (Ио) – высокий показатель соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями; шкала интернальности в области достижений (Ид) – субъективный контроль над эмоционально положительными событиями; шкала интернальности в области неудач (Ин) – контроль по отношению к отрицательным событиям и ситуациям; шкала интернальности в семейных отношениях (Ис) – человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни; шкала интернальности в области производственных отношений (Ип) – человек считает себя, свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в частности, продвижения по службе; шкала интернальности в области межличностных отношений (Им) – человек чувствует себя способным вызывать уважение и симпатию других людей; шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из) – человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье и полагает, что выздоровление зависит преимущественно от его действий.

Испытуемые поделены на подгруппы: учащиеся первого и второго курсов, занятые общественной жизнью, и контрольная группа учащихся первого и второго курсов. Между выборками проведен сравнительный анализ. Статистически значимые различия определялись с помощью *t*-критерия Стьюдента. В целом между контрольной группой и студактивом значимые различия не обнаружены. Однако для психолого-педагогического сопровождения учебного процесса представляются интересными некоторые выявленные структурно-корреляционные связи изучаемых феноменов.

У учащихся первого и второго курсов, занятых общественной жизнью, по методике «Уровень субъективного контроля» есть значимые различия по шкалам Ио и Ин. У представителей студактива по мере обучения растет показатель общей интернальности с одновременным снижением склонности к самообвинению в ситуациях неприятностей и неудач. Данная тенденция может свидетельствовать о развитии эмоциональной зрелости и более конструктивном переживании трудностей в результате социального опыта, полученного в разнообразной общественной деятельности, предполагающей личную и коллективную ответственность. При сопоставлении резуль-

татов по обеим методикам у этих испытуемых выявлена статистически значимая связь между мотивацией на успех и интернальностью в области достижений (Ид).

У представителей же контрольной группы растет результат по шкале интернальности в области производственных отношений. Эта группа скорее сосредоточена на профессиональном становлении. Именно здесь отмечены высокие корреляционные связи между потребностью в достижениях и шкалой Ип.

В целом пространство вузовской жизни предоставляет возможности для удовлетворения психологических потребностей и решения задач юношеского возраста различным группам учащихся – и тем, кто нуждается в обогащении социально-личностного опыта, и тем, кто склонен сконцентрироваться на учебно-профессиональной деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Аткинсон Дж. В. Теория о развитии мотивации. – Новгород, 2003. – 256 с.
2. Занюк С. Психология мотивации. – К. : Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. – 352 с. – (Серия «Новейшая психология», вып. 7).
3. Мир детства: Юность / под ред. А. Г. Хрипковой ; отв. ред. Г. Н. Филонов. – М. : Педагогика, 1988. – 432 с.
4. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под редакцией А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005.– 683 с.

*Shapiro S. V.*

#### **COMPARATIVE STUDY OF MOTIVATION SPHERE STUDENTS OF THE HIGHER SCHOOL, ENGAGED IN PUBLIC ACTIVITIES, AND THE CONTROL GROUP**

The article is devoted to the characterization of subjective control and its correlation links with the motivation of attaining high school students participating in junior high schools participating in and not participating in public life of the university.

*motivation; motivation for success; level of subjective control; internality; externality*

*Шухов Ф. Г.*

#### **ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЦЕДУРЫ МЕДИАЦИИ В ТРУДОВЫХ СПОРАХ**

В статье рассмотрены вопросы развития и применения процедуры медиации в Российской Федерации. Автор изучил особенности применения процедуры медиации в трудовых спорах, указал положительные и отрицательные стороны процедуры.

*медиация; процедура медиации; применение процедуры медиации при урегулировании трудовых споров; медиативная оговорка*



История медиации в России уходит своими корнями в глубокую древность. По мнению Н. С. Кривовой и Е. Г. Томбуловой, процедура под названием «Мировой ряд» и существовавшие с 1775 по 1862 годы совестные суды были первыми прототипами процедуры медиации на Руси [1].

В Уставе гражданского судопроизводства 1864 года имелась целая глава «О примирительном разбирательстве».

Традиции правового регулирования института примирения сторон не были восприняты советским правом, и первые попытки восстановления процедуры медиации начались лишь в 1990-е годы.

Гражданский процессуальный кодекс РСФСР, введенный в действие с 1 октября 1964 года, содержал большее количество норм о мировых соглашениях. Однако советское законодательство предписывало суду лишь разъяснять сторонам право на заключение мирового соглашения, но не обязывало суд склонять их к примирению [1].

Важным событием в развитии института медиации в России стал вступивший в силу с 1 января 2010 года Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27 июля 2010 года № 193-ФЗ [6], а также Федеральный закон РФ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27 июля 2010 года № 194-ФЗ [7], который регламентирует применение процедуры медиации при урегулировании споров в гражданских, трудовых, семейных разбирательствах и т. д. Принятие закона о медиации ознаменовало новую эпоху в правовом регулировании споров разрешения конфликтов, перешедших в стадию юридического спора.

В современной России медиация пользуется значительной популярностью в предпринимательской среде. По мнению И. А. Филиповой, использование медиации в трудовых спорах почти не практикуется в России. Работники и работодатели не прибегают к медиации, хотя в аналитических справках судов и в юридической периодике нередко указывается на возможность использования данной процедуры в целях урегулирования трудового спора [3].

Возможность использования медиации при возникновении трудового спора прямо предусмотрена частью 1 статьи 1 Закона о медиации, согласно которой медиация как способ урегулирования споров, в том числе возникающих из трудовых правоотношений, призвана способствовать гармонизации социальных отношений.

В статье 381 Трудового кодекса Российской Федерации [5] дается понятие трудового спора как неурегулированного разногласия между работодателем и работником по вопросам применения трудового законодательства и иных нормативных правовых актов, содержащих нормы трудового

права, коллективного договора, соглашения, локального нормативного акта, трудового договора (в том числе об установлении или изменении индивидуальных условий труда), о которых заявлено в орган по рассмотрению индивидуальных трудовых споров.

Индивидуальным трудовым спором признается спор между работодателем и лицом, ранее состоявшим в трудовых отношениях с этим работодателем, а также лицом, изъявившим желание заключить трудовой договор с работодателем, в случае отказа работодателя от заключения такого договора.

В «Справке о практике применения судами Федерального закона от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» за 2015 год» (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 22.06.2016) [8] указано на низкий процент урегулирования споров путем медиации.

В 2015 году судами общей юрисдикции по первой инстанции было рассмотрено с вынесением решения (судебного приказа) 15 819 942 гражданских дела и дел, возникающих из публичных правоотношений (далее – дела).

Путем проведения медиации спор был урегулирован в 1115 делах (0,007 % от числа рассмотренных), из которых в 916 делах на основе медиативного соглашения было утверждено мировое соглашение.

Категории трудовых споров, урегулированных путем медиативного соглашения в 2015 году:

- о восстановлении на работе (15), в том числе в связи с увольнением по инициативе работодателя (статьи 71, 81 Трудового кодекса Российской Федерации) (8);
- об оплате труда (24), в том числе о взыскании невыплаченной заработной платы, других выплат (и компенсации за задержку их выплаты) (21);
- о возмещении ущерба, причиненного при исполнении трудовых обязанностей (6), в том числе по искам работодателей (4);
- другие, возникающие из трудовых правоотношений (14).

Изучение судебной практики показывает, что действия медиаторов практически не оспаривались в судебном порядке. Случаи обращения в суд с исками к медиаторам (в частности, о возмещении вреда, причиненного вследствие проведения процедуры медиации) и оспаривания медиативных соглашений единичны.

По мнению И. А. Филиповой, среди общих причин нераспространенности медиации (абз. 3 п. 16 Справки), особенно в трудовых спорах, могут быть названы следующие:

- нежелание сторон спора нести дополнительные финансовые затраты;
- высокая степень конфликтности отношений;
- недоверие к медиатору;

- стремление лица, право которого нарушено, любыми способами привлечь к ответственности нарушителя субъективного права;
- неучастие в судебных заседаниях руководителей, которые вправе принимать решения, в том числе в отношении предмета спора;
- восприятие судебного решения как более «ценного» судебного акта по сравнению с определением о прекращении производства по делу;
- нежелание брать ответственность за разрешение конфликта на себя;
- отсутствие института обязательной медиации [3].

Можно согласиться с мнением Н. Перовой и Г. Еньютиной, высказанном 29 января 2016 года в выступлении на конференции Фонда гражданских инициатив «Проблемы и перспективы развития института медиации в России», о том, что «в настоящее время спрос на медиацию как юридическую услугу формируется и существует только там, где для работника (работодателя) высока цена конфликта, высоки риски репутационных и (или) финансовых потерь, высоки юридические риски при утрате конфиденциальности. Рядовой работник, обсуждающий с работодателем условия своего сокращения либо оставления на работе, вряд ли найдет прямой и доступный путь к медиатору» [4].

Общественная палата Российской Федерации по инициативе Комиссии Общественной палаты по социальной политике, трудовым отношениям, взаимодействию с профсоюзами и поддержке ветеранов провела круглый стол на тему: «Медиация в системе трудовых отношений. Реализация медиации как инструмента в работе профсоюзных организаций».

В круглом столе приняли участие члены Общественной палаты, общественных палат субъектов Российской Федерации, представители государственных органов, судебной системы Российской Федерации, объединений работодателей, общественных организаций, в том числе профессиональных союзов, научного сообщества.

В ходе обсуждения участниками круглого стола рассмотрены вопросы медиации в системе трудовых отношений и о реализации медиации как инструмента в работе профсоюзных организаций.

Отмечено, что в течение семи лет со дня вступления в силу Федерального закона от 27 июля 2010 года № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» нормы закона не нашли эффективного применения в трудовых правоотношениях.

Востребованность примирительных процедур и, следовательно, число урегулированных споров все еще остаются низкими.

Остановимся на некоторых преимуществах и недостатках процедуры медиации. Преимуществами могут являться:

- конфиденциальность;
- добровольность;

- небольшой срок принятия решения по спорному вопросу;
- сведение к минимуму риска для репутации компании, которая может быть испорчена даже при решении судебного разбирательства в ее пользу;
- принимаемое по трудовому спору решение устраивает обе стороны трудового спора.

К недостаткам можно отнести:

- возмездный характер, причем стоимость услуг медиатора может существенно превышать размер государственной пошлины за обращение в суд по трудовому спору (от уплаты государственной пошлины освобождаются истцы – по искам о взыскании заработной платы (денежного содержания) и иным требованиям, вытекающим из трудовых правоотношений, а также по искам о взыскании пособий);
- необязательность выполнения медиативного соглашения.
- небольшое количество высококвалифицированных медиаторов.
- процедура медиации не может быть применена к коллективным трудовым спорам (ч. 5 ст. 1 Закона о медиации).

Трудовым кодексом Российской Федерации медиация не оговорена, однако каждый может защищать свои права и свободы любыми не запрещенными законом способами. Это значит, что ее использование возможно.

По мнению И. А. Филиповой, даже несмотря на некоторые недостатки законодательства, процедура медиации как способ урегулирования трудовых споров представляется очень перспективной, особенно в ситуациях, не урегулированных законодательством. Такими, например, являются споры по поводу изменения условий труда, а также конфликты неправового характера. В случае применения медиации можно не думать о рисках, связанных с репутацией, ведь медиация проходит конфиденциально. Несомненно, такой способ решения споров нужно развивать, делать его доступнее и понятнее для граждан. Также следует обратиться и к опыту зарубежных стран в этой области, поскольку для нас медиация является относительно новым явлением. Внедрение медиации в сферу регулирования трудовых конфликтов в России тормозит дефицит информации о медиации и о ее возможностях [2].

Применение процедуры медиации осуществляется на основании соглашения сторон, в том числе соглашения о применении процедуры медиации. Ссылка в договоре на документ, содержащий условия урегулирования спора при содействии медиатора, признается медиативной оговоркой при условии, что договор заключен в письменной форме. Внеся медиативную ссылку в трудовой договор, стороны договора понимают возможность урегулирования спора путем переговоров, без обращения в судебные органы. Можно сделать вывод о существенных преимуществах медиации в разрешении трудовых споров. Процедура медиации поможет снизить нагрузку на суды общей юрисдикции по разрешению индивидуальных трудовых споров.

## Библиографический список

1. Кривова Н. С., Томбулова Е. Г. Медиация в России: историко-правовой аспект развития // Евразийский Научный Журнал. – 2016. – № 12. – С. 82–83.
2. Филипова И. А. Медиация в трудовых спорах: опыт США, Германии и Франции и возможности его использования при реформировании российского законодательства // Адвокат. – 2015. – № 7. – С. 34–39.
3. Филипова И. А. Урегулирование трудового спора посредством медиации: современное состояние законодательства, практика его применения и перспективы развития // Журнал российского права, 2016. – № 6. – С. 93–99.
4. Перова Н., Енютин Г. «Применение медиации в трудовых спорах: успехи и возможности». Основные тезисы (по материалам выступления на конференции Фонда гражданских инициатив «Проблемы и перспективы развития института медиации в России», 29 января 2016 года, Москва).
5. Собрание законодательства РФ, 07.01.2002, № 1 (ч. 1), ст. 3.
6. Собрание законодательства РФ, 02.08.2010, № 31, ст. 4162.
7. Собрание законодательства РФ, 02.08.2010, № 31, ст. 4163.
8. Бюллетень Верховного Суда РФ, № 1, январь, 2017.

*Shukhov F. G.*

### FEATURES OF THE APPLICATION OF THE MEDIATION PROCEDURE IN LABOR DISPUTES

The article considers the issues of the development and application of the mediation procedure in the Russian Federation. The author has studied the features of applying the mediation procedure in labor disputes, indicated the positive and negative aspects of the procedure.

*mediation; mediation procedure; application of the mediation procedure in the settlement of labor disputes; mediative clause*

*Ященко Ю. В.*

### ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНАЯ МЕДИЦИНСКАЯ ПОМОЩЬ В ВОЕННОМ ЗДРАВООХРАНЕНИИ: ИЗМЕНЕНИЯ В ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ

Статья включает в себя анализ изменений в ведомственном законодательстве Вооруженных Сил Российской Федерации по вопросам высокотехнологичной медицинской помощи (ВМП) и влияния этих изменений на получение ВМП пациентами из числа льготного контингента.

*высокотехнологичная медицинская помощь; военное здравоохранение; ведомственное законодательство; доступность медицинской помощи*

Рациональное использование бюджетных финансовых средств и повышение экономической эффективности практической деятельности по сохранению и укреплению здоровья военнослужащих, предоставлению им медицинских услуг возможно только при тщательном изучении и всестороннем анализе со стороны командного состава, военно-медицинской

службы, представителей гражданского и военного права, финансовой службы, работников кадровых органов, социальных психологов и других специалистов.

Актуальным остается вопрос о знании гражданами конкретных нормативно-правовых документов по оказанию медицинской помощи в военном здравоохранении, в частности высокотехнологичной медицинской помощи (ВМП).

После принятия 21 ноября 2011 года Федерального закона № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» закономерно стало изменяться и ведомственное законодательство, в первую очередь законодательство Министерства здравоохранения Российской Федерации, а вслед за ним – и Министерства обороны Российской Федерации [4].

Упомянутый Федеральный закон впервые дает понятие ВМП: высокотехнологичная медицинская помощь, являющаяся частью специализированной медицинской помощи, включает в себя применение новых сложных и (или) уникальных методов лечения, а также ресурсоемких методов лечения с научно доказанной эффективностью, в том числе клеточных технологий, роботизированной техники, информационных технологий и методов генной инженерии, разработанных на основе достижений медицинской науки и смежных отраслей науки и техники.

Руководство по медицинскому обеспечению Вооруженных Сил Российской Федерации, действовавшее вплоть до 1 января 2017 года, вообще не содержало понятия о ВМП. Только в руководстве, утвержденном приказом заместителя Министра обороны Российской Федерации от 25 ноября 2016 года № 999дсп [3], понятие ВМП приводится к единому толкованию с требованиями Федерального закона от 21 ноября 2011 года. Для оказания высокотехнологичной медицинской помощи пациенты направляются в центральные военно-медицинские организации после предварительного согласования начальника медицинской службы военного округа (флота) с командованием указанных военно-медицинских организаций.

С 2011 по 2017 годы перечень видов высокотехнологичной медицинской помощи и перечень организаций, ее оказывающих, ежегодно уточнялся посредством издания приказа Министерства здравоохранения Российской Федерации. Затем Перечень видов ВМП стал утверждаться на более высоком уровне – постановлениями Правительства Российской Федерации.

В постановлении Правительства РФ от 8 декабря 2017 года № 1492 «О Программе государственных гарантий бесплатного оказания гражданам медицинской помощи на 2018 год и на плановый период 2019 и 2020 годов» утвержден актуальный перечень видов высокотехнологичной медицинской помощи, в том числе не включенных в базовую программу обязательного медицинского страхования [1]. Он содержит 66 основных видов ВМП, применяемых при нескольких сотнях заболеваний.

Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 28 августа 2017 года № 565н включает в себя 140 учреждений, подконтрольных различным ведомствам, в том числе пять военно-медицинских организаций, которые имеют лицензию на оказание ВМП [2].

Стоит отметить, что доступность медицинской помощи, в том числе высокотехнологичной, в значительной мере зависит от грамотности нуждающихся в ней пациентов и должностных лиц, к которым они могут обратиться за консультацией. «Незнание закона» зачастую может привести к необоснованному отказу в медицинской помощи, промедлению в ее получении, дополнительным финансовым затратам со стороны пациентов, росту социальной напряженности и, как следствие, подрыву боеготовности. Ведь своевременное и качественное оказание медицинской помощи – неотъемлемая часть поддержания национальной безопасности.

### **Библиографический список**

1. Постановление Правительства РФ от 8 декабря 2017 года № 1492 «О Программе государственных гарантий бесплатного оказания гражданам медицинской помощи на 2017 год и на плановый период 2019 и 2020 годов».

2. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 28 августа 2017 года № 565н «Об утверждении перечня Федеральных государственных учреждений, оказывающих высокотехнологичную медицинскую помощь, не включенную в базовую программу обязательного медицинского страхования».

3. Руководство по медицинскому обеспечению Вооруженных Сил Российской Федерации на мирное время (утверждено и введено в действие с 1 января 2017 года приказом заместителя Министра обороны Российской Федерации от 25 ноября 2016 года № 999дсп).

4. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».

*Yashchenko Y. V.*

### **HI-TECH MEDICAL AID IN MILITARY PUBLIC HEALTH SERVICES: CHANGE IN LEGISLATION**

This article includes the analysis of changes in the departmental legislation of the Armed Forces of the Russian Federation on high-tech medical aid (HMA) and their impact on obtaining HMA patients from among the privileged contingent.

*hi-tech medical aid (HMA); military public health services; departmental legislation; access to medical care*

## СВЯЗЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИОННЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК С СУБЪЕКТИВНЫМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязей самоактуализационных и личностных характеристик с субъективным благополучием студентов бакалавриата первого и четвертого курсов психологического направления подготовки, показывающие наличие субъективного благополучия у будущих психологов в процессе самоактуализации. Студенты четвертого курса связывают свое субъективное благополучие с контактностью, что является профессионально значимым качеством для психолога. Мужчины показывают себя более склонными к сотрудничеству, чем женщины, которые соперничают и конкурируют в стремлении добиться профессиональных успехов.

*самоактуализация; субъективное благополучие; личность; смысловые ориентации; студенты университета; профессиональное образование*

В обобщенном плане самоактуализация (СА) определяется нами как интегральное образование, которое является и процессом, и состоянием, и свойством личности, но не сводится ни к одному из них, представляя собой комплекс системных качеств, способствующих раскрытию внутреннего потенциала человека в процессе его индивидуализации и социализации [5, с. 9].

Результаты предыдущих исследований показали, что особенности СА связаны с профессиональной подготовкой и спецификой обучения, а образовательный процесс (прежде всего гуманитарная составляющая образования) оказывает позитивное влияние на развитие СА, что особенно характерно для экономических и гуманитарных направлений подготовки [5, с. 9], [6, с. 25–34], [7, с. 245–251].

Наиболее успешным, по сравнению с техническими специальностями, оказался процесс СА у студентов экономических и гуманитарных (журналистика) специальностей.

Целью данного исследования являлось определение связи самоактуализационных и личностных характеристик с субъективным благополучием у будущих психологов.

Гипотеза исследования – самоактуализационные и личностные характеристики студентов-психологов связаны с субъективным благополучием.

База исследования: студенты психологического направления подготовки первого и четвертого курсов университета в количестве.

Сбор эмпирической информации осуществлялся с помощью следующего набора психодиагностических методик: самоактуализационный тест (САТ) Л. Я. Гозмана, М. В. Кроза, М. В. Латинской [1]; шкала субъективного благополучия в адаптации М. В. Соколовой [3]; опросник диагностики личностных особенностей (ЛОП) профессионала (пятифакторная модель личности «Большая пятерка») И. Г. Сенина, В. Е. Орла [4]; тест смысло-



жизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева [2]. Статистические методы обработки эмпирических данных включают корреляционный анализ, анализ различий с помощью критерия Манна – Уитни и однофакторного дисперсионного анализа ANOVA.

У студентов первого курса ( $n = 53$ ) выявлено семь взаимосвязей шкалы субъективного благополучия ( $M = 4$ ) с переменными исследования (всего 26 переменных), причем все они – отрицательные: с внутренней поддержкой:  $r = -0,382, p \leq 0,05, M = 54,59$ ; с ценностными ориентациями:  $r = -0,418, p \leq 0,05, M = 55,05$ ; принятием себя:  $r = -0,369, p \leq 0,05, M = 51,36$ ; открытостью опыту (ЛОП-О):  $r = -0,713, p \leq 0,01, M = 7,29$ ; с процессом жизни (СЖО):  $r = -0,483, p \leq 0,05, M = 30,68$ ; с локусом контроля – Я (СЖО):  $r = -0,495, p \leq 0,01, M = 21,46$ ; с общей осмысленностью жизни (СЖО):  $r = -0,446, p \leq 0,05, M = 109,02$ . (Чем ниже балл по шкале субъективного благополучия, тем выше субъективное благополучие, в связи с чем отрицательные связи надо понимать как положительные). Уровень развития самоактуализации у данных студентов следующий: с высоким уровнем СА – 27,87 % человек, со средним – 37,70 %, с низким – 34,43 %.

Результаты позволяют судить о том, что две трети студентов-психологов первого курса имеют высокую и среднюю сформированность самоактуализации. Лица с оценками в 4 стана характеризуются умеренным субъективным благополучием, серьезные проблемы у них отсутствуют, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Они ответственны за собственное эмоциональное благополучие, которое связано для них с общечеловеческими ценностями (с ценностными ориентациями самоактуализирующихся людей), с принятием своих достоинств и недостатков вне оценок окружающих, с открытостью новым идеям и ценностям, стремлением что-то усовершенствовать в своей работе, поиском новых вариантов выполнения работы; умением радоваться жизни и проживать ее эмоционально насыщенно; они считают себя сильными личностями, способными создать для себя собственное эмоциональное благополучие и включить его в смысл своей жизни.

У студентов-психологов четвертого курса ( $n = 36$ ) обнаружено 4 взаимосвязи шкалы субъективного благополучия ( $M = 4,22$ ) с переменными исследования, одна из которых положительная и три отрицательные: с контактностью:  $r = 0,468, p \leq 0,05, M = 49,75$ ; добросовестностью (ЛОП-Д):  $r = -0,445, p \leq 0,05, M = 4,88$ ; целями в жизни (СЖО):  $r = -0,635, p \leq 0,01, M = 31,76$ ; с локусом контроля-Я (СЖО):  $r = -0,504, p \leq 0,05, M = 21,46$ . Уровень развития самоактуализации у студентов-психологов четвертого курса следующий: с высоким уровнем СА – 36,11 %, со средним – 27,78 %, с низким – 36,11 %.

Результаты свидетельствуют о том, что для студентов-психологов четвертого курса эмоциональный компонент субъективного благополучия (в

количественном и качественном отношении почти такой же, как и у первокурсников) связан с умением глубоко понимать других людей и не ошибаться в определении мотивов их поведения, что является для психологов профессионально значимым качеством. При этом у студентов четвертого курса присутствует субъективное благополучие при необходимости добросовестного и ответственного отношения к работе, контроля над своим импульсивным поведением; цели на будущее вызывают у них положительные эмоции. Обучающиеся на четвертом курсе, также как и первокурсники, считают себя сильными личностями в плане «устройства» своего субъективного благополучия, или счастья.

Следующий этап исследования включил в себя определение различий между показателями переменных у студентов первого и четвертого курсов с помощью критерия Манна – Уитни и однофакторного дисперсионного анализа ANOVA.

Результаты исследования показали, что значимых различий по шкале субъективного благополучия и смысло-жизненным ориентациям не выявлено.

Однако существуют различия в самоактуализационных и личностных характеристиках. Студенты первого и четвертого курсов значительно различаются по гибкости поведения и чувствительности к себе, причем гибкость поведения в большей степени присуща студентам четвертого курса ( $M_{1к.} = 47,80$ ;  $M_{4к.} = 52,06$ ) ANOVA  $p \leq 0,05$ , а чувствительность к себе – студентам первого курса ( $M_{1к.} = 55,08$ ;  $M_{4к.} = 51,25$ ) ANOVA  $p \leq 0,05$ .

Гибкость поведения характеризует студентов на завершающем этапе обучения в вузе как способных проявлять ценности, присущие самоактуализирующимся людям, в реальной жизни. Чувствительность к своим потребностям и чувствам выше развита у первокурсников.

Между личностными характеристиками выявлены три различия: по экстраверсии (ЛОП-Э) ( $M_{1к.} = 6,87$ ;  $M_{4к.} = 5,69$ ) по критерию Манна – Уитни и ANOVA  $p \leq 0,05$ ; открытости новому опыту (ЛОП-О) ( $M_{1к.} = 7,29$ ;  $M_{4к.} = 6,16$ ) по критерию Манна – Уитни и ANOVA  $p \leq 0,01$ ; добросовестности (ЛОП-Д) ( $M_{1к.} = 6,16$ ;  $M_{4к.} = 4,88$ ) по критерию Манна – Уитни и ANOVA  $p \leq 0,05$ .

Студенты первого курса в большей степени общительны, напористы и активны, открыты новому опыту в плане профессионального обучения, более добросовестны, чем студенты четвертого курса.

Также были выявлены различия между переменными исследования у юношей ( $n = 12$ ) и девушек ( $n = 77$ ) – по сотрудничеству (ЛОП-С) ( $M_{муж.} = 3,58$ ;  $M_{жен.} = 1,24$ ), по критерию Манна – Уитни и ANOVA  $p \leq 0,01$ . Юноши в большей степени стремятся иметь благоприятные отношения сотрудничества с другими людьми, чем девушки, которые готовы к соперничеству и конкуренции, считая, что собственные профессиональные достижения важнее, чем отношения с коллегами, а холодная логика и расчет уместнее эмоциональных переживаний.

## **Выводы**

Субъективное благополучие имеет связи со многими самоактуализационными характеристиками, что позволяет утверждать о взаимосвязи самоактуализации с эмоциональным комфортом. Условия личностного и профессионального развития способствуют ощущению эмоционального благополучия, устойчивой позитивной самооценке, оптимизму, уверенности в своих способностях.

Студенты четвертого курса показывают себя как сформировавшиеся профессионалы: они связывают свое субъективное благополучие с контактностью, что является профессионально значимым качеством для психолога.

Результаты исследования студентов первого и четвертого курсов психологического направления подготовки показывают, что для ощущения субъективного благополучия у них есть сила воли, общая осмысленность и осознанность своей жизни.

Субъективное благополучие находится во взаимосвязи с личностными и самоактуализационными характеристиками у студентов первого и четвертого курсов.

По сравнению с первым курсом к четвертому увеличился процент студентов с высоким уровнем самоактуализации (на 1,68 %), но также увеличился и процент студентов с низким уровнем самоактуализации (на 8,24 %). Данный показатель отрицательно характеризует процесс развития самоактуализации студентов-психологов.

Мужчины показывают себя более склонными к сотрудничеству, чем женщины, которые соперничают и конкурируют в стремлении добиться профессиональных успехов.

Гипотеза исследования подтвердилась – сформированные самоактуализационные и личностные характеристики связаны с субъективным благополучием будущих психологов.

## **Библиографический список**

1. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. – М. : Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1995. – 43 с.
2. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. – М. : Смысл, 1992. – 16 с.
3. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. – Ярославль, 1996. – 11 с.
4. Сенин И. Г., Орел В. Е. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛЮП) : руководство. – Ярославль, 2008. – 16 с.
5. Яценко Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации : автореф. д-ра психол. наук. – Ярославль, 2006. – 50 с.
6. Яценко Е. Ф., Яценко Э. В. Особенности смысложизненных ориентаций студентов с разным уровнем самоактуализации на завершающем этапе обучения в вузе // Вестник ЮУрГУ, серия «Психология». – Челябинск, 2012. – Вып. 18, № 31 (290). – С. 25–34.

7. Ященко Е. Ф. Субъективное благополучие и самоактуализация // Психология в современном развивающемся мире: теория и практика : мат-лы Международной научн.-практ. конф. / Под научн. ред. Е. Ф. Ященко, В. Д. Иванова. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2012. – С. 245–251.

*Yashchenko E. F.*

#### **RELATION OF SELF-ACTUALIZATION AND PERSONAL CHARACTERISTICS WITH SUBJECTIVE WELLBEING OF STUDENTS OF THE PSYCHOLOGICAL DIRECTION OF TRAINING**

The results of the research of the interrelations of self-actualization and personal characteristics with subjective wellbeing of Bachelor students of the first and fourth courses of the psychological direction of training, which show presence of subjective wellbeing at future psychologists in the course of self-actualization, are presented in the article. The fourth-year students connect their subjective wellbeing with sociability which is a professionally significant quality for the psychologist. The men prove to be more inclined to cooperation than the women who compete in their aspiration to achieve professional progress.

*self-actualization; subjective wellbeing; personality; life-sense orientations; university students; professional education*

*Ященко Е. Ф., Киселева Н. Г.*

#### **ОБРАЗ «ОСОБЕННОГО» РЕБЕНКА В СОЗНАНИИ ЖЕНЩИН**

В статье представлены результаты исследования образов «особенного» ребенка у женщин, имеющих детей, двух возрастных групп – от 28 до 45 лет и старше 45 лет. Результаты показали, что восприятие образа «особенного» ребенка не зависит от возраста женщины. В обеих возрастных группах отмечается преобладание негативных характеристик при описании образа «особенного» ребенка, нейтральные и положительные характеристики отмечены примерно в равном отношении. Структура и содержание образа «особенного» и здорового ребенка в сознании женщин различаются: женщины используют наибольшее количество положительных характеристик для описания себя, образа Я и образа здорового ребенка. Частотный словарь позволил выявить слова, которые чаще всего использовались для описания образов: при описании образа здорового ребенка преобладали положительные характеристики, частично похожие на те, которыми женщины характеризовали себя в образе Я. Для описания образа «особенного» ребенка женщины чаще использовали негативные характеристики, противоположные качествам образа здорового ребенка.

*образ Я; образ «особенного» ребенка; Я-концепция; структура и содержание образа; частотный словарь*

Я-концепция рассматривается как система представлений о себе, включающая множественность Я, обладающая различными аспектами, развивающаяся в процессе самоактуализации личности на основе позитивного отношения к себе со стороны других. Я-концепция отождествляется со структурой личности, с образом Я, смешивается с понятием «самосознание». Теоретический анализ различных подходов к пониманию «Я-концепции»

личности показал существенное многообразие этого явления и исходных принципов его исследования [1], [2], [3], [4], [5] и др.

Образ – это целостный комплекс восприятий, представлений, пониманий, установок. Кроме того, образ совершенно органично допускает единство реального и идеального, достоверного и эфемерного, осознаваемого и интуитивно-чувствуемого [4].

Образы детей в сознании людей индивидуальны и вариативны, но в то же время довольно однородны по структуре. Они зависят от условий актуализации образа и установки на отражаемого ребенка больше, чем от возраста и пола отражаемого и отражающего. Эти образы в сознании детей и взрослых больше зависят от оценочной категории того, какого ребенка отражают – симпатичного или нет, друга или недруга, хорошего или плохого, одаренного или бездарного, чем от того, кого отражают – мальчика или девочку, малыша, подростка или взрослого.

Важную роль в изучение образа ребенка, в том числе с особенностями развития, внес Л. С. Выготский [2], [3], [4]. Его научные труды помогли осознать актуальность и масштабность проблемы понимания таких детей, осознания их положения в обществе.

Цель исследования: определить структуру и содержание образа «особенного» ребенка в сознании матери.

Объект исследования: 20 женщин, имеющих одного и более детей.

Предмет исследования: образ себя, образ здорового ребенка и образ «особенного» ребенка в сознании матери.

Гипотезы исследования:

- структура и содержание образа «особенного» и здорового ребенка в сознании матерей различаются;
- структура и содержание образа «особенного» ребенка различны у женщин разного возраста.

В исследовании принимали участие 20 женщин в возрасте от 28 до 55 лет, имеющих детей. Были сформированы две группы женщин: от 28 до 45 лет и старше 45 лет.

Методический инструментарий составила методика «СОЧ(и)» В. Л. Ситникова – «Структура образа человека (иерархическая)» [7]. Она отражает модель Я-концепции и выявляет вербальное представление испытуемого о себе, здоровом и «особенном» ребенке.

В работу были включены задания по определению образа Я, образа здорового ребенка и образа «особенного» ребенка у женщин, имеющих детей.

Образ Я и образ здорового ребенка содержит меньше отрицательных характеристик, чем образ «особенного» ребенка.

Образ Я женщин примерно в равной доле содержит нейтральные и отрицательные качества (4,20 и 4,25). Положительных качеств почти в три раза больше (11,55), что говорит о стремлении женщин видеть в себе преимущественно положительные стороны.

Образ здорового ребенка включает в себя большинство положительных качеств (13,15) и почти не содержит отрицательных (1,80). Так как у каждой опрошенной женщины имеются свои дети, вероятно, в большинстве случаев образ здорового ребенка они соотнесли с образом собственных детей.

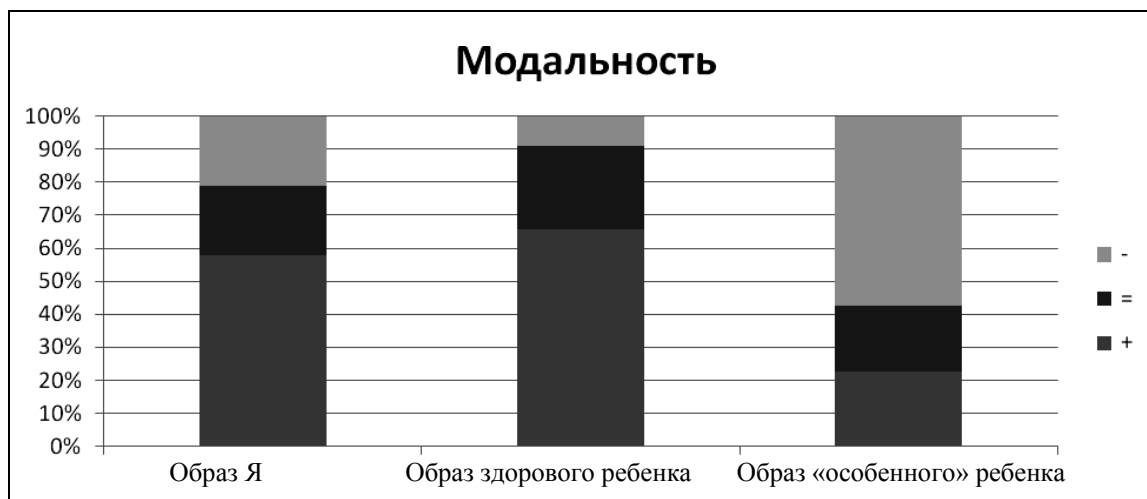


Рис. 1. Модальность образов ребенка (здорового и «особенного») и своего собственного образа:

«+» – положительная модальность; «-» – отрицательная модальность; «=» – нейтральная модальность

Образ «особенного» ребенка содержит в себе примерно столько же отрицательных качеств (11,50), сколько положительных содержится в образе Я. Нейтральных и положительных характеристик (3,95 и 4,55) даже в сумме значительно меньше, чем отрицательных. Это обусловливается, скорее всего, стереотипным мышлением об «особенных» детях, которое сложилось в современном мире.

В табл. 1 приведены данные, на основе которых были сделаны выводы о модальности образов в исследовании.

Таблица 1

**Числовое содержание компонентов модальности всех образов**

Виды образов	+	=	-
Образ Я	11,55	4,20	4,25
Образ здорового ребенка	13,15	5,05	1,80
Образ «особенного» ребенка	4,55	3,95	11,50

Результаты, представленные на рис. 2, показывают, что образ «особенного» ребенка составляется женщинами с акцентом на социальные характеристики. Образ здорового ребенка примерно в равном количестве содержит в себе все виды характеристик и отражает практически зеркально образ Я женщины.

Сопоставление структуры образа Я и образа здорового ребенка позволило выявить следующие различия (рис. 3, табл. 2).

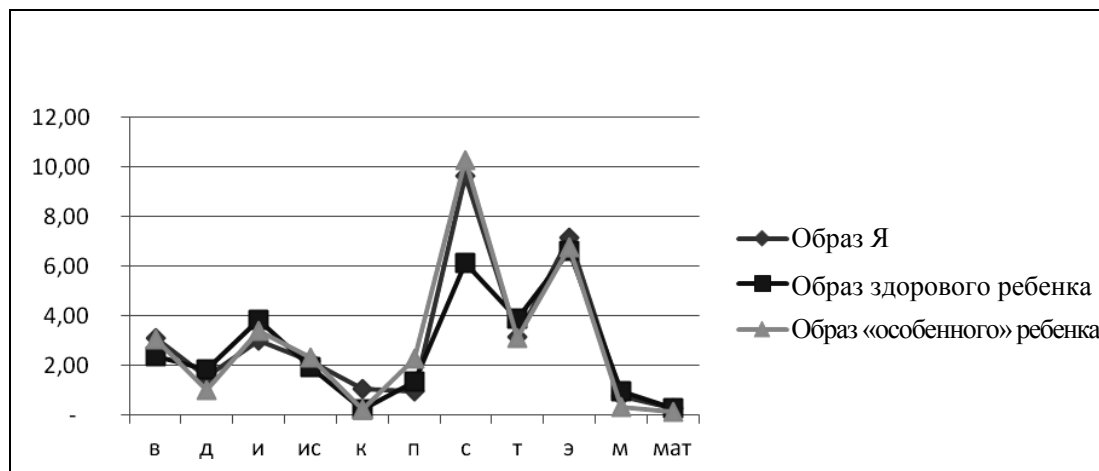


Рис. 2. Соотношение компонентов структуры образа Я и образов здорового и «особенного» ребенка:

в – мотивационно-волевой; д – деятельностный; и – интеллектуальный; ис – социальный интеллект; к – конвенциональный; п – поведенческий; с – социальный; т – телесно ориентированный; э – эмоциональный; м – метафорический; мат – материальный

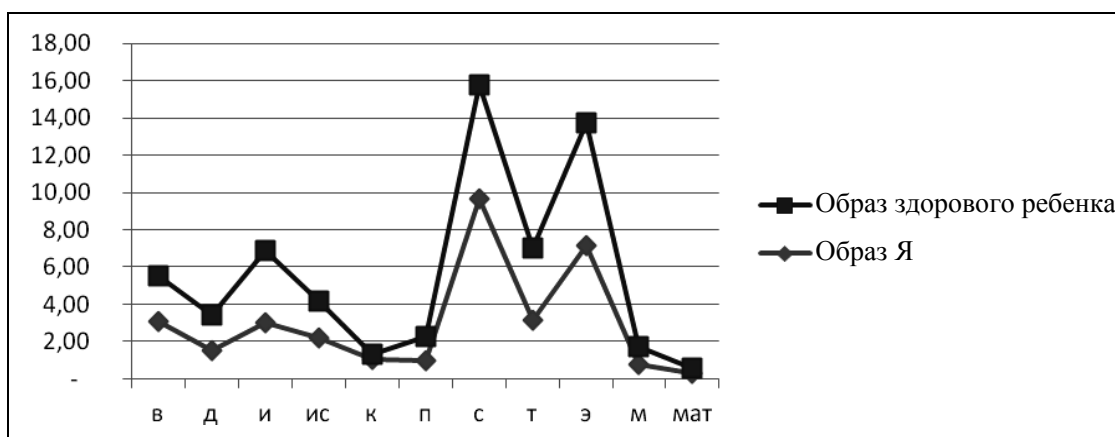


Рис. 3. Соотношение компонентов структуры образа Я и образа здорового ребенка

Таблица 2

**Числовое содержание компонентов образа здорового ребенка и образа Я**

Виды характеристик	в	д	и	ис	к	п	с	т	э	м	мат
Образ Я	3,1	1,55	3	2,2	1,05	0,95	9,65	3,15	7,15	0,75	0,3
Образ здорового ребенка	2,4	1,85	3,85	1,95	0,25	1,35	6,15	3,9	6,6	0,95	0,3

*Примечание:* менее 3 – характеристики практически не употреблялись; от 3 до 7 – употреблялись со средней частотой; 7 и более – употреблялись часто.

Чаще всего в описании себя женщины пользовались социальными характеристиками (9,65). На втором месте по частоте использования стоят эмоциональные (7,15). Остальные характеристики употреблялись гораздо реже (от 3,15 и менее), что говорит об эмоциональном статусе женщин и о том, что они в большей степени эмоционально лабильны. Большое количество социальных характеристик говорит о том, что женщины внимательно относятся к своему положению в социуме и мнение окружающих занимает далеко не последнее место в их жизни.

При описании образа здорового ребенка в равной степени были употреблены социальные (6,15) и эмоциональные (6,6) характеристики.

Важно отметить, что в образах здорового и «особенного» ребенка материальные (0,3 и 0,3), метафорические (0,75 и 0,95) и конвенциональные (1,05 и 0,25) характеристики были менее всего использованы при описании.

Сравнение структуры образов здорового и «особенного» ребенка представлено на рис. 4.

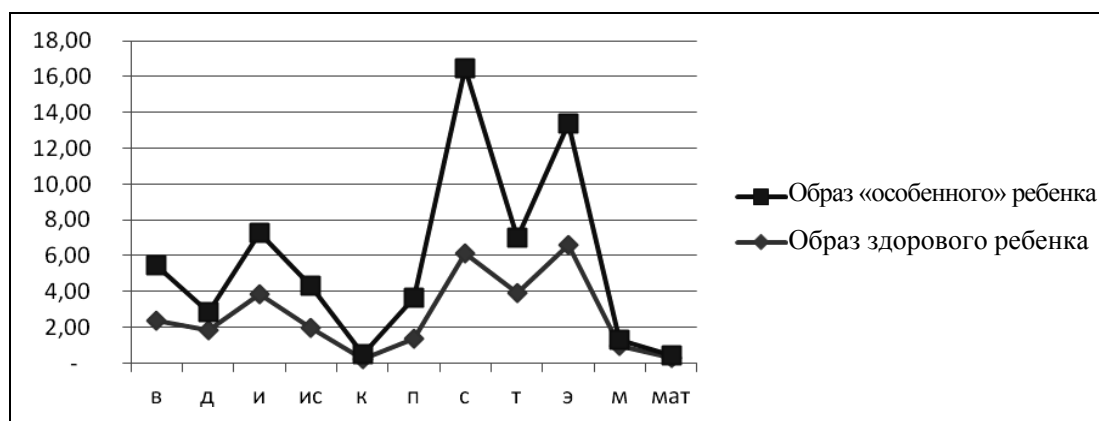


Рис. 4. Соотношение компонентов структуры образа здорового и «особенного» ребенка

Для описания «особенного» ребенка женщины в основном использовали социальные характеристики (10,3). Это говорит о понимании реальной картины мира женщинами, которые отдают себе отчет, что большинство подобных детей не только нуждаются в социальной помощи, но и испытывают трудности в общении с окружающими людьми. Их социальная активность находится на низком уровне за счет собственного положения и неприятия обществом таких, как они. Это связано со спорным положением в обществе «особенных» детей: в современном мире люди чаще склоняются к негативной оценке инвалидов, в частности детей.

Для характеристики «особенных» детей в меньшей степени были использованы конвенциональные (0,25), метафорические (0,35) и материальные (0,15) характеристики. Остальные характеристики распределены равномерно (от 1 до 4).



Числовые данные, по которым были сделаны выводы, приведены в табл. 3.

Таблица 3

**Числовое содержание компонентов структуры образа здорового и «особенного» ребенка**

Виды образов	в	д	и	ис	к	п	с	т	э	м	мат
Образ здорового ребенка	2,4	1,85	3,85	1,95	0,25	1,35	6,15	3,9	6,6	0,95	0,3
Образ «особенного» ребенка	3,05	1	3,4	2,35	0,25	2,3	10,3	3,1	6,75	0,35	0,15

Для характеристики частотного словаря анализируем первые десять самых используемых слов (табл. 4). В представленных ниже таблицах будут рассмотрены наиболее часто используемые женщинами слова для описания образов.

Таблица 4

**Частотный словарь образа Я у женщин**

Образ Я	Частота	Относительная частота
<b>Добрая (доброта)</b>	14	70 %
Ответственная (ответственность)	8	40 %
<b>Веселая (веселый)</b>	6	30 %
Заботливая	6	30 %
Обидчивая (обиженный)	5	25 %
Отзывчивая (отзывчивый)	5	25 %
<b>Умная</b>	5	25 %
Аккуратная (аккуратность)	4	20 %
Внимательная (внимательный)	4	20 %
Вспыльчивая	4	20 %

Таблица 4 показывает пять наиболее популярных слов, которые женщины используют для описания себя:

- добрая (добрый, доброта);
- ответственная (ответственность);
- веселая (веселый);
- заботливая;
- обидчивая (обиженный).

Шрифтом выделены слова, которые присутствуют в описании образа здорового ребенка и образа Я (см. табл. 4, 5). Если сопоставить результаты табл. 4 и 5, то можно заметить, что чаще других используются три слова: добрый, веселый, умный. Различается лишь частота употребления. Первые два слова входят в тройку наиболее часто употребляемых слов в описании

образа Я и образа здорового ребенка. Это говорит о том, что женщины присваивают образу здорового ребенка качества, которые есть у них самих, независимо от того, являются ли они ведущими в их образе или занимают второстепенные позиции.

Результаты частотного словаря образа здорового ребенка женщинами представлены в табл. 5.

Таблица 5

**Частотный словарь образа здорового ребенка у женщин**

Образ здорового ребенка	Частота	Относительная частота
<b>Веселый</b>	14	70 %
<b>Доброта (добродушный)</b>	10	50 %
Любознательная (любознательный)	9	45 %
Спортивный	9	45 %
<b>Умный</b>	8	40 %
Активный	7	35 %
Здоровая (здоровый)	7	35 %
Общительная (общительный)	7	35 %
Интересующийся	5	25 %
Трудолюбивый	5	25 %

Таблица 5 выявляет пять наиболее популярных слов, которые женщины используют для описания здорового ребенка:

- веселый;
- добрый (добродушный);
- любознательный;
- спортивный;
- умный.

Большинством представленных характеристик женщины описывают и себя (добрая, заботливая). При этом необходимо отметить, что ни одна характеристика не является негативной, отрицательной. Это свидетельствует о том, что женщины идеализируют образ здорового ребенка не по физическому признаку (отсутствие заболеваний, патологий, дефектов), а исходя из его личностных и поведенческих характеристик. Вероятно, это связано с непониманием или незнанием, кто такие «особенные» дети. Как уже было сказано, подавляющее большинство людей, слыша выражение «“особенный” ребенок», тут же приписывают ему негативные характеристики и отрицательные качества, не говоря уже о непосредственных физических недостатках. Однако, как показывает практика, «особенным» может быть ребенок, который внешне никак не отличается от обычных детей.

Обратимся к табл. 6, в которой представлен частотный словарь образа «особенного» ребенка.

Частотный словарь образа «особенного» ребенка у женщин

Образ особенного ребенка	Частота	Относительная частота
Замкнутый (замкнутая, замкнутость)	16	80 %
Агрессивная (агрессивный, агрессивность)	10	50 %
<b>Доброта (добрый, добродушный)</b>	10	50 %
Гиперактивность (гиперактивный)	6	30 %
Злобный (злой)	5	25%
Обида (обидчивый)	5	25 %
Плаксивая (плаксивый)	5	25 %
Беспомощная (беспомощный)	4	20 %
Грустный	4	20 %
Зависимая (зависимый)	4	20 %

Можно выделить пять наиболее популярных слов, которые используют женщины для описания «особенного» ребенка:

- замкнутый (замкнутость, замкнутая, замкнут);
- агрессивный (агрессивность, агрессивная);
- доброта (добрый, добродушный);
- гиперактивность (гиперактивный);
- злобный (злой).

Четыре из пяти представленных характеристик у большинства женщин являются отрицательными. Также важно заметить, что наиболее часто употребляемые слова в описании образа «особенного» ребенка являются противоположными словам, которыми женщины описывают себя (добрая – злой, спокойная – агрессивный, и т. д.). Большинство опрошенных женщин уверены, что они полностью противоположны образу «особенного» ребенка, скорее всего, по причине непонимания или незнания значения словосочетания «“особенный” ребенок».

Теперь рассмотрим образ «особенного» ребенка, полученный в двух возрастных группах женщин – от 28 до 45 лет и от 45 до 55 лет.

По своему содержанию образы здорового и «особенного» ребенка у женщин разных возрастных категорий различаются в основном количеством социальных характеристик (рис. 5).

Отмечено, что женщины старшего возраста при описании образов почти равномерно используют все характеристики, а женщины более молодые указывают прежде всего социальные характеристики (9,6). Эту разницу можно увидеть в табл. 7.

При анализе модальности образа «особенного» ребенка у женщин разных возрастных групп можно наблюдать преобладание негативных характеристик в обеих группах и примерно одинаковое количество нейтральных и положительных характеристик (рис. 6).

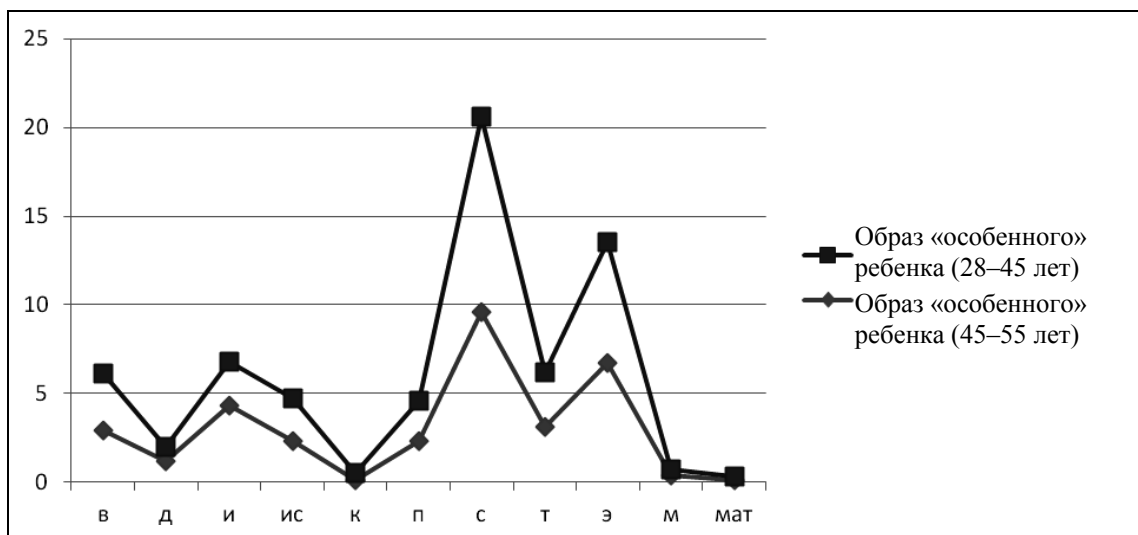


Рис. 5. Соотношение компонентов структуры образа «особенного» ребенка у женщин разных возрастных категорий

Таблица 7

**Числовое содержание компонентов структуры образа «особенного ребенка» у женщин разных возрастных групп**

Виды образов	В	Д	И	ис	к	п	с	т	э	м	мат
Образ «особенного» ребенка (женщины 45–55 лет)	2,9	1,2	4,3	2,3	0,1	2,3	9,6	3,1	6,7	0,4	0,1
Образ «особенного» ребенка (женщины 28–45 лет)	3,2	0,8	2,5	2,4	0,4	2,3	11	3,1	6,8	0,3	0,2

*Примечание:* менее 3 – характеристики практически не употреблялись; от 3 до 7 – употреблялись со средней частотой; 7 и более – употреблялись часто.

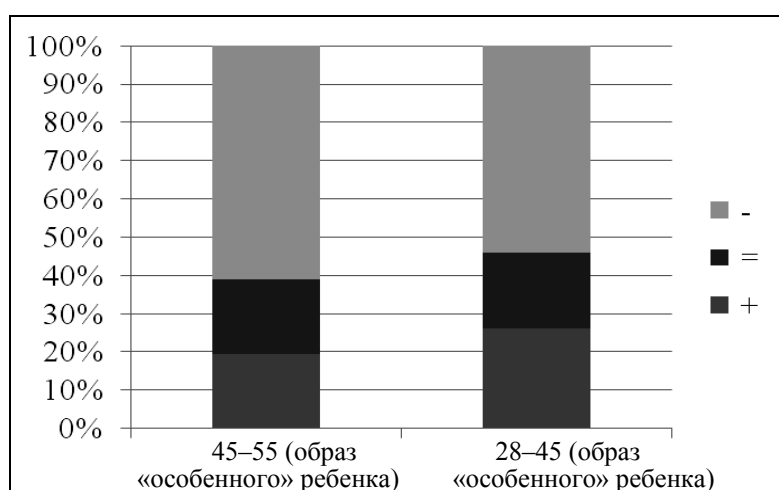


Рис. 6. Модальность образа «особенного» ребенка у женщин разных возрастных групп

Результаты показали, что восприятие образа «особенного» ребенка не зависит от возраста женщины. В обеих возрастных группах отмечается преобладание негативных характеристик. Нейтральные и положительные характеристики встречаются примерно в равном отношении.

## **Выводы**

Гипотеза исследования подтвердилась в том, что структура и содержание образа «особенного» и здорового ребенка в сознании женщин различаются, однако не подтвердилась в том, что структура и содержание образа «особенного ребенка» у женщин разного возраста отличаются.

Исследование показало, что женщины используют большое количество положительных характеристик для описания себя, образа Я и образа здорового ребенка. Частотный словарь позволил выявить слова, которые чаще всего использовались для описания образов: в описании образа здорового ребенка преобладали положительные характеристики, частично похожие на те, которыми женщины характеризовали себя в образе Я. Для описания образа «особенного» ребенка женщины использовали чаще негативные характеристики, противоположные тем, которые они использовали при описании образа здорового ребенка (добрый – злой, спокойный – агрессивный, и т. д.). Полученные результаты позволяют предположить, что в современном мире существует проблема принятия женщинами «особенного» ребенка.

## **Библиографический список**

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция. Психология самосознания: хрестоматия. – Самара : Изд. дом БАХРАХ. – М., 2000. – 672 с.
2. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей / Под ред. Л. С. Выготского. – 1924. – № 1. – С. 112–120.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
4. Выготский Л. С. Умственно отсталый ребенок / Под ред. Л. С. Выготского, И. И. Данилевского. – М., 1935.
5. Иващенко А. В., Агапова В. С., Барышникова И. В. Я-концепция личности в отечественной психологии : монография. – М. : Изд-во МГСА, 2000. – 155 с.
6. Комарова А. В. Социально-перцептивные образы и особенности их отражения в сознании младших школьников // Сб. матер. III междунар. науч.-практ. конф. № 3. – Новосибирск : СибАК, 2010. – С. 5–7.
7. Ситников В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). – СПб. : Химиздат, 2001. – 288 с.

## **IMAGE OF A “SPECIAL” CHILD IN CONSCIOUSNESS OF WOMEN**

The results of the research of images of a “special” child and the women of two age groups – from 28 to 45 years old and older than 45 – having two children, are presented in the article. The results showed that the perception of an image of a “special” child does not depend upon the age of a woman. In both age groups the prevalence of negative characteristics in the description of an image of a “special” child is noted, neutral and positive characteristics are noted approximately equally. The structure and the content of the image of a “special” and healthy child in consciousness of women differ: women use the most number of positive characteristics for the description of themselves, I-image and the image of a healthy child. The frequency vocabulary allowed revealing words most often used for the description of images: in the description of the image of a healthy child the positive characteristics partially similar to those which women used for characterizing themselves in I-image prevailed. For the description of the image of a “special” child the women used the negative characteristics opposite to the qualities of an image of the healthy child more often.

*i-image; the image of a “special” child; self-conception; the structure and the content of the image; the frequency vocabulary*

*Ященко Е. Ф., Лодыгина А. К.*

## **ОБРАЗ ОТЦА В СОЗНАНИИ МОЛОДЕЖИ**

В статье представлены результаты исследования образа Я молодых людей, образа идеального отца и образа реального отца. Во всех трех образах на первом месте выделяется социальный компонент структуры, на втором – эмоциональный, на десятом – метафорический. Максимальные показатели во всех трех образах отмечены по эмоциональному и социальному компонентам структуры, в образе Я и образе реального отца выявлены минимальные показатели по материальному компоненту структуры. Наблюдается преобладание социального компонента в образе реального отца. Образ идеального отца оценивается положительнее, чем остальные образы, и в нем практически отсутствуют отрицательные характеристики. Образ Я и образ идеального отца оцениваются положительнее, чем образ реального отца. В образе Я большинство опрошенных назвали себя добрыми, умными, честными. В образе идеального отца большинство опрошенных назвали идеального отца адекватным, в образе реального отца большинство опрошенных назвали реального отца агрессивным, безвольным, безмерным.

*отец; семья; отношение; личность; образ Я; образ идеального отца; образ реального отца*

Семья – ячейка (малая социальная группа) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство [7]. Семья играет огромную роль в жизни как отдельной личности, так и всего общества. По данным переписи населения 1979 года 88,4 % всего населения России живут в семьях. Выполнение семьей ее функций имеет значение не только для ее членов, но и для общества в целом.

Семья выполняет следующие функции: *воспитательную, хозяйственно-бытовую, эмоциональную, духовного (культурного) общения, первичного социального контроля, сексуально-эротическую*. С течением времени происходят изменения в функциях семьи: одни утрачиваются, другие появляются в соответствии с новыми социальными условиями. Качественно изменилась функция первичного социального контроля. Повысился уровень терпимости к нарушениям норм поведения в сфере брачно-семейных отношений (рождениям внебрачных детей, супружеским изменам и т. п.). Развод перестал рассматриваться как наказание за недостойное поведение в семье.

Нарушения функций семьи – это такие особенности ее жизнедеятельности, которые затрудняют или препятствуют выполнению семьей ее функций. Способствовать нарушениям может широкий круг факторов: особенности личностей ее членов и взаимоотношений между ними, определенные условия жизни семьи. Например, причиной нарушений воспитательной функции семьи может стать и отсутствие у родителей соответствующих знаний и навыков, и нарушения в их отношениях (конфликты по вопросам воспитания, вмешательство других членов семьи, уход из семьи отца и т. д.). Для нормального функционирования семьи важны все функции, особенно для полноценного воспитания психически здорового ребенка [10].

Проблему взаимоотношений в юношеском возрасте исследовали И. С. Кон [3], Е. П. Ильин [2], А. Н. Леонтьев [4], С. Д. Смирнов [6], М. Аргайл [1], О. В. Хухлаева [9], И. А. Сапарова [5] и др. Взаимоотношения с отцом, как и с матерью, чрезвычайно важны в воспитании ребенка. Не случайно К. Д. Ушинский говорил: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать “характер”» [8, с. 64].

Целью данного исследования является определение структуры и содержания вербального образа отца в сознании студентов.

Объектом данного исследования являются студенты университетов.

Предмет исследования – вербальный образ отца в сознании студентов.

Гипотеза исследования: в сознании студентов образ идеального отца ближе образу Я, чем образу реального отца.

Методика исследования – структура образа человека (иерархическая) «СОЧ(и)» В. Л. Ситникова.

В соответствии с целью исследования были обследованы молодые люди – студенты различных факультетов нескольких университетов Санкт-Петербурга в количестве 28 человек. Все испытуемые выросли в полных семьях и имеют отцов.

В работе были исследованы следующие образы: образ Я, образ идеального отца и образ реального отца.

Каждый образ имеет свою структуру, состоящую из 11 основных компонентов: социального, интеллектуального, социального интеллекта, эмо-

ционального, мотивационно-волевого, деятельностного, поведенческого, телесного, конвенционального, метафорического, материального.

В образе Я отмечаем максимальные показатели по эмоциональному и социальному компонентам структуры образа, минимальные показатели – по конвенциональному и материальному компонентам (табл. 1).

Таблица 1

**Структура образа Я**

Компоненты структуры образа	Образ Я				
	Ранг	Среднее	Минимальное	Максимальное	Не названо
в	5	2,64	0	6	1
д	7	1,68	0	5	5
и	4	2,86	0	7	2
ис	6	1,79	0	5	7
к	8	1,39	0	5	12
п	9	0,46	0	2	18
с	1	7,79	2	13	0
т	3	5,25	1	11	0
э	2	6,71	2	14	0
м	10	0,36	0	4	21
мат	11	0,18	0	1	23

В образе идеального отца выявлены максимальные показатели по социальному и эмоциональному компонентам структуры образа, минимальные показатели – по поведенческому и конвенциональному компонентам (табл. 2).

Таблица 2

**Структура образа идеального отца**

Компоненты структуры образа	Образ идеального отца				
	Ранг	Среднее	Минимальное	Максимальное	Не названо
в	6	2,07	0	6	7
д	7	0,96	0	5	13
и	4	3,46	0	7	1
ис	5	2,82	0	8	2
к	9	0,46	0	3	19
п	8	0,71	0	2	12
с	1	10,07	4	16	0
т	3	3,54	1	9	0
э	2	6,89	3	13	0
м	10	0,36	0	4	23
мат	11	0,36	0	2	20



В образе реального отца максимальные показатели выявлены по социальному, эмоциональному и телесному компонентам структуры образа, минимальные – по материальному, деятельностному и телесному компонентам структуры (табл. 3).

Во всех трех образах на первом месте выделяется социальный компонент структуры, на втором – эмоциональный, на десятом – метафорический. В образе Я и образе идеального отца на третьем месте находится телесный компонент структуры, на четвертом – интеллектуальный, на седьмом – деятельностный, на одиннадцатом – материальный. В образе идеального отца и образе реального отца на шестом месте выделяется мотивационно-волевой компонент структуры.

Таблица 3

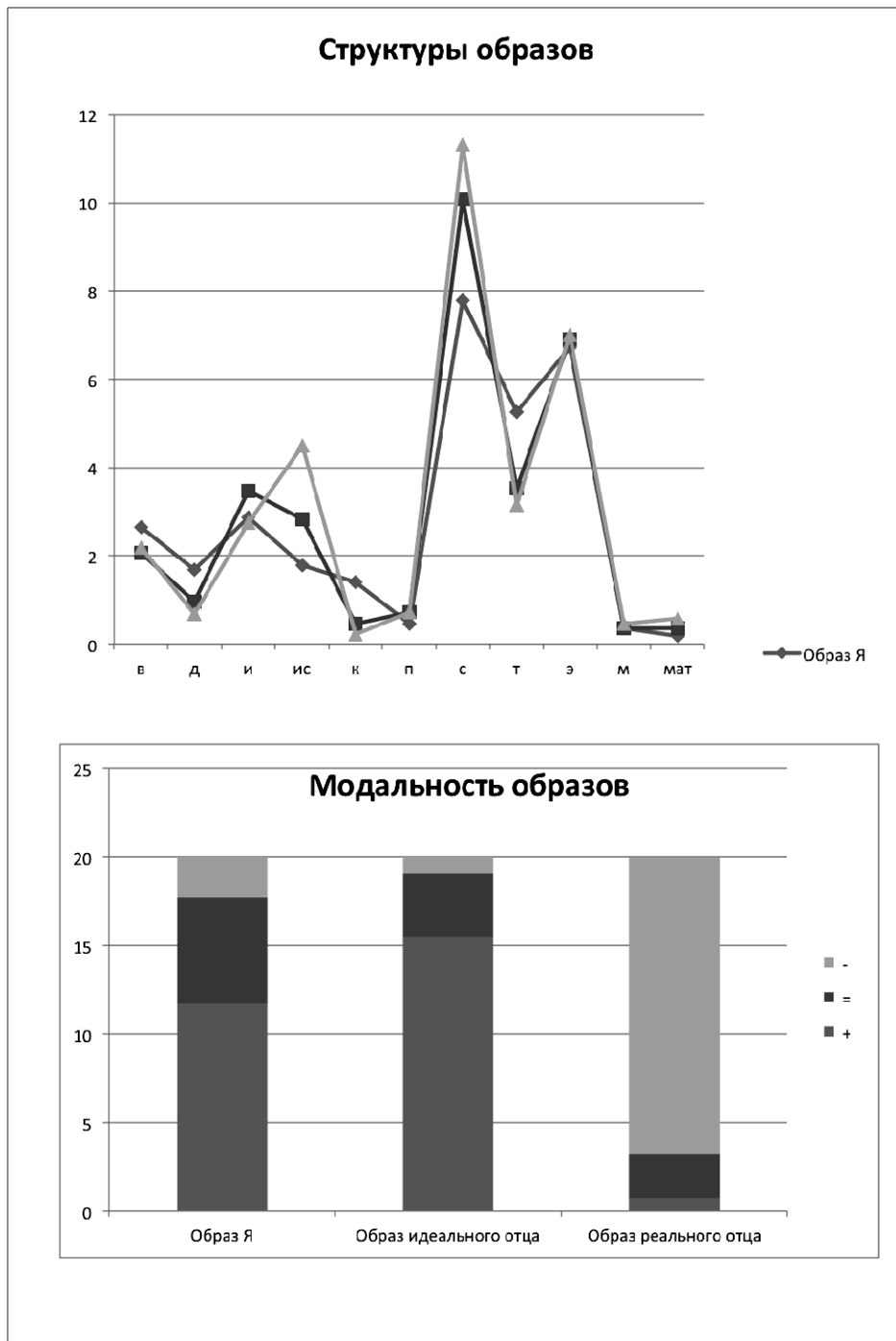
**Структура образа реального отца**

Компоненты структуры образа	Образ реального отца				
	Ранг	Среднее	Минимальное	Максимальное	Не названо
в	6	2,18	0	5	4
д	8	0,68	0	4	18
и	5	2,75	0	7	2
ис	3	4,50	1	8	0
к	11	0,21	0	1	22
п	7	0,71	0	2	10
с	1	11,32	5	18	0
т	4	3,14	0	6	3
э	2	7,00	3	11	0
м	10	0,46	0	3	18
мат	9	0,57	0	2	15

Диаграмма «Структура образов» позволяет наблюдать преобладание социального компонента в образе реального отца (см. рисунок). Остальные характеристики практически не отличаются во всех трех образах.

Диаграмма «Модальность образов» показывает, что образ идеального отца оценивается положительнее, чем остальные образы, и в нем практически отсутствуют отрицательные характеристики. В образе Я наблюдается преобладание позитивных характеристик: 12 определений из 20 положительные, 5 определений нейтральные и 3 отрицательные. В образе идеального отца наблюдается преобладание позитивных характеристик: 16 определений из 20 положительные, 3 определения нейтральные и 1 отрицательное. В образе реального отца наблюдается преобладание негативных характеристик: 1 определение из 20 положительное, 2 определения нейтральные и 17 отрицательные. При сравнении всех трех образов можно сделать вывод о том, что количество нейтральных характеристик практически одинаково.

Образ Я и образ идеального отца оцениваются положительнее, чем образ реального отца. В образах Я и идеального отца заметно преобладание положительных характеристик, небольшое количество отрицательных и примерно одинаковое количество нейтральных. В образе реального отца практически отсутствуют положительные характеристики, наблюдается преобладание отрицательных характеристик, небольшое количество нейтральных.



Структуры, модальность образов Я, идеального отца, реального отца

В образе Я 29 % опрошенных назвали себя добрыми, умными, честными, 25 % опрошенных описывали себя как общительного и спокойного человека и 18 % опрошенных считают себя верными (табл. 4).

Таблица 4

**Частотный словарь образа Я**

№ п/п	Выборы	Частота	Процентность
1	веселый	8	29%
2	высокий	8	29%
3	добрый	8	29%
4	красивый	8	29%
5	Ленивый	8	29 %
6	милый	8	29 %
7	умный	8	29 %
8	человек	8	29 %
9	честный	8	29 %
10	дружелюбный	7	25 %
11	общительный	7	25 %
12	спокойный	7	25 %
13	жизнерадостный	6	21 %
14	отзывчивый	6	21 %
15	спортсмен	6	21 %
16	студент	6	21 %
17	творческий	6	21 %
18	хороший	6	21 %
19	белый	5	18 %
20	верный	5	18 %

В образе идеального отца 64 % опрошенных назвали характеристику «адекватный», 61 % описывают идеального отца как активного и аккуратного человека, 46 % – как благополучного и бескорыстного и 36 % – как вежливого человека (табл. 5).

Таблица 5

**Частотный словарь образа идеального отца**

№ п/п	Выборы	Частота	Процентность
1	адекватный	18	64 %
2	аккуратный	17	61 %
3	активный	17	61 %
4	бегающий	15	54 %
5	безбашенный	14	50 %
6	безустанный	14	50 %
7	белый	14	50 %
8	бережливый	13	46 %
9	бескомплексный	13	46 %
10	бескорыстный	13	46%

№ п/п	Выборы	Частота	Процентность
11	Благополучный	13	46 %
12	благородный	12	43 %
13	близкий	12	43%
14	богатый	12	43 %
15	бодрый	12	43 %
16	божественный	12	43 %
17	болтливый	12	43 %
18	борец	11	39 %
19	важный	11	39 %
20	вежливый	10	36 %

В образе реального отца 36 % опрошенных назвали следующие характеристики: агрессивный, безвольный, безмерный, 29 % опрошенных описывают реального отца как безрассудного и безразличного человека и 25 % опрошенных описывают реального отца как беспринципного, бесчестного человека (табл. 6).

Таблица 6

#### Частотный словарь образа реального отца

№ п/п	Выборы	Частота	Процентность
1	авторитетный	10	36 %
2	агрессивный	10	36 %
3	азартный	10	36 %
4	алкоголик	10	36 %
5	безвольный	10	36 %
6	бездушный	10	36 %
7	безмерный	10	36 %
8	безответственный	9	32 %
9	безразличный	8	29 %
10	безрассудный	8	29 %
11	безудержный	8	29 %
12	безынтересный	7	25 %
13	беспощадный	7	25 %
14	беспринципный	7	25 %
15	бестолковый	7	25 %
16	бесчестный	7	25 %
17	бесящий	7	25 %
18	богатый	7	25 %
19	болтливый	7	25 %

В образах идеального и реального отца совпадает характеристика «богатый», что составляет 43 % высказываний об образе идеального отца и 25 % описаний образа реального отца.

## **Выводы**

Во всех трех образах на первом месте выделяется социальный компонент структуры, на втором – эмоциональный, на десятом – метафорический. Максимальные показатели во всех трех образах отмечены по эмоциональному и социальному компонентам структуры, в образах Я и реального отца минимальные показатели – по материальному компоненту структуры. Наблюдается преобладание социального компонента в образе реального отца.

Образ идеального отца оценивается положительнее, чем остальные образы, и в нем практически отсутствуют отрицательные характеристики. Сравнение трех образов показало, что количество нейтральных характеристик практически одинаково. Образ Я и образ идеального отца оцениваются положительнее, чем образ реального отца.

В образе Я большинство опрошенных назвали себя добрыми, умными, честными. В образе идеального отца большинство опрошенных назвали идеального отца адекватным, в образе реального отца большинство опрошенных назвали реального отца агрессивным, безвольным, безмерным.

Гипотеза подтвердилась.

Результаты исследования позволяют сформулировать следующие рекомендации.

1. Молодым людям следует помнить, что настоящее отцовство – не легкий труд, надо стараться принимать помощь и советы старшего поколения и не отвегать сходу мнение, отличное от своего. Стоит помнить, что родители – обычные люди и имеют право на ошибку.

2. Каждый сознательный отец должен стремиться к доверительным, полным уважения отношениям со своими детьми, снисходительно и терпеливо относиться к трудностям подросткового возраста, ненавязчиво и мудро направлять энергию детей в нужное русло. Не стоит контролировать каждый шаг своего ребенка, надо принимать общие решения всей семьей, доверять и принимать ребенка. Поскольку роль отца чрезвычайно важна, любящая мать после развода должна не препятствовать отцу участвовать в жизни детей, помогать им.

3. В обществе должны быть созданы все условия для равноправного участия родителей в воспитании детей, в том числе после развода, тогда позиция отца в отпуске по уходу за ребенком, отца с ребенком в больнице, отца на отдыхе с детьми и так далее будет поддерживаться обществом, а не вызывать скрытое недоумение.

## **Библиографический список**

1. Аргайл М. Психология счастья. – СПб. : Питер, 2003. – 271 с.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.

3. Кон И. С. Дружба. Этико-психологический очерк. – М. : Издательство политической литературы, 1980. – 108 с.
4. Леонтьев А. Н. Образ мира // Избр. психолог. произведения. – М. : Педагогика, 1983. – С. 251–261.
5. Сапарова И. А. Феномены отцовства и материнства в системе ценностей современной семьи / И. А. Сапарова, Е. И. Лашкова // Журнал практического психолога. – 2005. – № 5. – С. 60–69.
6. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 1981. – № 2. – С. 15–29.
7. Соловьев Н. Я. Брак и семья сегодня. – Вильнюс : Минтис, 1977. – 226 с.
8. Ушинский К. Д. Собр. соч. – М., 1948. – Т. 2. – С. 64.
9. Хухлаева О. В. Психология развития – молодость, зрелость, старость. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
10. Яценко Е. Ф. Психология и педагогика: учебное пособие по курсу «Психология и педагогика» для студентов всех специальностей. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 270 с.

*Yashchenko E. F., Lodygina A. K.*

### **IMAGE OF THE FATHER IN CONSCIOUSNESS OF STUDENTS**

The results of the research of I-image of young people, the image of the ideal father and the image of the real father are presented in the article. In all three images a social component of structure ranks first, emotional – second and metaphorical – tenth. The maximum indicators in all three images on the emotional and social components of the structure are noted; in I-image and the image of the real father the minimum indicators on a material component of the structure are revealed. The prevalence of a social component in the image of the real father is observed. The image of the ideal father is estimated more positively, than other images, and there are practically no negative characteristics in it. I-image and the image of the ideal father are estimated more positively, than the image of the real father. In I-image most of the respondents called themselves kind, clever and honest. In the image of the ideal father most of respondents called the ideal father adequate, and in the image of the real father most of respondents called the real father aggressive, weak-willed and immense.

*father; family; relation (attitude); personality; I-image; the image of the ideal father; the image of the real father*

## Сведения об авторах

**Аверьянова Ольга Владимировна**, канд. экон. наук, доцент кафедры финансового права Санкт-Петербургского государственного экономического университета, olin83@mail.ru.

**Агеева Елена Александровна**, канд. юр. наук, доцент кафедры теории и истории государства и права Санкт-Петербургского государственного экономического университета, elenaageeva2013@mail.ru.

**Аллахвердов Виктор Михайлович**, д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии факультета психологии СПбГУ, general.psychology@spbu.ru.

**Андрюшенко Дария Андреевна**, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, andryushenko.dariya.97@mail.ru.

**Багрецов Сергей Алексеевич**, д-р техн. наук, д-р экон. наук, профессор, старший научный сотрудник 61 лаборатории Военного института (научно-исследовательского), Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского, komsz@list.ru.

**Баланич Валерия Александровна**, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, kafpsy\_pgups@mail.ru.

**Бендюков Михаил Александрович**, д-р психол. наук, профессор кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, 9494921@bk.ru.

**Березовская Ирина Петровна**, канд. филос. н., доцент кафедры «История, философия, политология и социология» ПГУПС, ipberezovskaya@mail.ru.

**Бернацкий Георгий Генрихович**, д-р юр. наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории государства и права Санкт-Петербургского государственного экономического университета, gberg@yandex.ru.

**Блюм Вера Викторовна**, канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, педагог-психолог ГБОУ Гимназия «587 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, vera\_vikt@mail.ru.

**Боровкова Анастасия Сергеевна**, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, borovkovaas24@mail.ru.

**Бружко Кристина Андреевна**, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, kafpsy\_pgups@mail.ru.

**Винокуров Иван Алексеевич**, студент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС.

**Вознесенский Игорь Сергеевич**, старший преподаватель кафедры социологии и управления Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ), igor@voznenskiy.info.

**Гусева Елена Алексеевна**, д-р филос. наук, профессор кафедры философии Санкт-Петербургского Государственного экономического университета, [dvorgus@mail.ru](mailto:dvorgus@mail.ru).

**Егоров Владислав Викторович**, студент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС.

**Ермакова Елена Сергеевна**, д-р психол. наук, профессор кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, [e\\_s\\_ermakova@mail.ru](mailto:e_s_ermakova@mail.ru).

**Зуева Яна Дмитриевна**, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, [kafpsy\\_pgups@mail.ru](mailto:kafpsy_pgups@mail.ru).

**Иванов Михаил Васильевич**, доктор филол. наук, профессор кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, [mvifp@mail.ru](mailto:mvifp@mail.ru).

**Казначеева Наталья Борисовна**, канд. психол. наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, [knb-v-1975@mail.ru](mailto:knb-v-1975@mail.ru).

**Карагачева Мария Валерьевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии риска, экстремальных и кризисных ситуаций Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, [karagache@mail.ru](mailto:karagache@mail.ru).

**Кедич Светлана Игоревна**, канд. психол. наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, [kedichsi@inbox.ru](mailto:kedichsi@inbox.ru).

**Киселева Нина Геннадьевна**, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, [miloembilo@gmail.com](mailto:miloembilo@gmail.com).

**Колычева Инна Арменовна**, учитель английского языка, магистрант Костанайского государственного университета имени А. Байтурсынова, КГУ «Специализированная школа-лицей-интернат информационных технологий «Озат» Управления образования акимата Костанайской области.

**Коляда Екатерина**, аспирант факультета психологии СПбГУ, [yatrin@mail.ru](mailto:yatrin@mail.ru).

**Комарова Александра Владимировна**, канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Института детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, [alex\\_komarova@mail.ru](mailto:alex_komarova@mail.ru).

**Кононова Ольга Борисовна**, канд. психол. н., доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, [mongust83@inbox.ru](mailto:mongust83@inbox.ru).

**Кочербаева Ирина Джолдошбековна**, старший преподаватель кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, [i.kocherbaeva@mail.ru](mailto:i.kocherbaeva@mail.ru).

**Кулганов Владимир Александрович**, доктор мед. н., профессор 104 кафедры Военно-космической академии им. А. Ф. Можайского, [kulganof@mail.ru](mailto:kulganof@mail.ru).



**Кравченко Любовь Алексеевна**, канд. социол. наук, доцент, и. о. зав. кафедрой «Экономическая теория», Valukrav@mail.ru.

**Леонтьева Мария Сергеевна**, курсант кафедры психологии риска, экстремальных и кризисных ситуаций Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, mariL97@mail.ru.

**Лодыгина Александра Кирилловна**, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, alexart800@gmail.com.

**Малоземлина Ксения Андреевна**, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, xenia2403@mail.ru.

**Меркулова Лариса Викторовна**, учитель английского языка, средняя общеобразовательная школа Калининского района Санкт-Петербурга.

**Обухова Елена Георгиевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Михайловской военной артиллерийской академии, helene.oboukhova@mail.ru.

**Оконешникова Ольга Викторовна**, канд. психол. наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, okon4@mail.ru.

**Пархоменко Ирина Александровна**, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики Костанайского государственного университета имени А. Байтурсынова, Irina\_p@list.ru.

**Роганов Сергей Александрович**, д-р юрид. наук, профессор кафедры уголовного права и уголовного процесса Санкт-Петербургского государственного экономического университета, профессор кафедры уголовного права и процесса института экономики и права Петрозаводского государственного университета, Roganovs@mail.ru.

**Руденко Владислав Эдуардович**, курсовой офицер-преподаватель факультета артиллерийской разведки и АСУ Михайловской военной артиллерийской академии, science.rudenko@yandex.ru.

**Рыльская Елена Александровна**, доктор психол. наук, профессор кафедры экономики и менеджмента Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, elena\_rylskaya@mail.ru.

**Рябокоть Наталья Юрьевна**, педагог-психолог Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Петродворцового района Санкт-Петербурга «Доверие», izuminka@inbox.ru.

**Сергеева Мария Васильевна**, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии ГАУО ВО ЛО ЛГУ им. А. С. Пушкина, mashuta4479@mail.ru.

**Сибиряков Андрей Олегович**, студент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, kafpsy\_pgups@mail.ru.

**Синельникова Елена Семеновна**, канд. психол. наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, elena.sinelni@yandex.ru.

**Слотина Татьяна Викторовна**, канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Института детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, vladislava-97@mail.ru.

**Смирнова Розалина Юрьевна**, магистрант кафедры психологии развития и образования факультета психологии Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, rozalina.smirnova.94@mail.ru.

**Соломин Игорь Леонидович**, канд. психол. наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, igsol@mail.ru.

**Солынин Никита Эдуардович**, канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, Sonik7-39@yandex.ru.

**Сугоровский Артем Васильевич**, канд. техн. наук, доцент, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, c123945@yandex.ru.

**Сурменко Юрий Иванович**, канд. психол. наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Михайловской военной артиллерийской академии, yusurmenko@mail.ru.

**Терещук Екатерина Александровна**, канд. социол. наук, доцент кафедры экономики и менеджмента Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, etereshook@yandex.ru.

**Титова Валерия Александровна**, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, lertit@yandex.ru.

**Фомичев Андрей Дмитриевич**, преподаватель кафедры систем жизнеобеспечения объектов наземной космической инфраструктуры Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского, andrej.fomichev.79@bk.ru.

**Фрейдинова Дарья Александровна**, старший преподаватель кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, freydinova@gmail.com.

**Харичкина Анастасия Олеговна**, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, 0324nastya@mail.ru.

**Царева Виктория Александровна**, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, kafpsy\_pgups@mail.ru.

**Цымбалюк Анна Эдуардовна**, канд. психол. наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, tsumba@inbox.ru.

**Чернова Галина Рафаиловна**, канд. филос. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии ГАУО ВО ЛО ЛГУ им. А. С. Пушкина, galina.chernova@list.ru.

**Шамиева Вероника Анатольевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Михайловской военной артиллерийской академии, vshamieva@mail.ru.

**Шапиро Светлана Викторовна**, канд. филос. наук, доцент кафедры «История, философия, политология и социология» ПГУПС, zobero@yahoo.com.

**Шлыков Максим Валериевич**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии риска, экстремальных и кризисных ситуаций Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, maxshl@yandex.ru.

**Шухов Федор Гелиевич**, старший преподаватель кафедры «Экономическая теория» ПГУПС, fedor.ru@bk.ru.

**Яценко Елена Федоровна**, доктор психол. наук, профессор, и. о. заведующего кафедрой «Прикладная психология» ПГУПС, elfed58@mail.ru.

**Яценко Юрий Васильевич**, начальник медицинской службы Первой Севастопольской Краснознаменной, орденов Александра Невского и Красной Звезды бригады управления Западного военного округа, Ленинградская область, yuurik@list.ru.

*Учебное издание*

**КАРМИНСКИЕ ЧТЕНИЯ.  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ,  
ПСИХОЛОГИИ, КОНФЛИКТОЛОГИИ, ПРАВА И ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы  
IV Национальной с международным участием  
научно-практической конференции

*24–25 октября 2018 г.,  
Санкт-Петербург*

Редактор и корректор *Е. Г. Локтионова*  
Компьютерная верстка *М. С. Савастеевой*

Подписано в печать с оригинал-макета 07.10.19  
Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага для множ. апп. Печать ризография.  
Усл. печ. л. 19,75. Тираж 50 экз.

Заказ

ФГБОУ ВО ПГУПС. 190031, СПб., Московский пр., 9.  
Типография ФГБОУ ВО ПГУПС. 190031, СПб., Московский пр., 9.