



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ И НАДЕЖНОСТИ ЭРГАТИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Коллективная монография



Санкт-Петербург
Издательство «ЭЛВИ-Принт»
2019

УДК 316.89+372.8+159.9
ББК Ю95+Ю93+Ю94

Печатается по решению
кафедры «Прикладная психология»
ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет
путей сообщения Императора Александра I»

Рецензенты:

Почебут Людмила Георгиевна, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»;

Горбатов Дмитрий Сергеевич, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,

Кашапов Мергалия Мергалимович, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова».

Авторы: Бендюков М. А., Иванов М. В., Шамиева В. А., Оконешникова О. В., Яценко Е. Ф., Ермакова Е. С., Соломин И. Л., Синельникова Е. С., Березовская И. П., Казначеева Н. Б., Кедич С. И., Блюм В. В.

Психологические факторы обеспечения безопасности и надежности эргатических систем: Монография / Под ред. Е. Ф. Яценко, И. Л. Соломина. – СПб.: Изд-во «ЭЛВИ-Принт», 2019. – 314 с.

В коллективной монографии отражен широкий круг проблем обеспечения надежности и безопасности эргатических систем, включающий различные аспекты общества в целом, транспорта, корпоративной культуры, армии, высшего профессионального и школьного образования, семьи, интернета в жизни молодежи, национального менталитета. Во всех этих отношениях чрезвычайно важны стабильность, безопасность и эффективность взаимодействия всех участников, гармоничные условия существования каждого вида эргатической системы и ее членов, возможности реализации планов, замыслов и развития личности при оптимистичных внешних и внутренних ресурсах.

В монографии отражены психологические проблемы профессиональной деятельности и подготовки специалистов, анализируются индивидуально-психологические и социально-психологические факторы успешности учебной и трудовой деятельности, описываются закономерности структуры и формирования личности и сознания как предпосылки психологической компетентности, благополучия и здоровья участников образовательного процесса, способствующие безопасности и надежности эргатических систем. Рассматриваются такие интегральные компоненты деятельности человека в условиях профессиональной и учебно-профессиональной деятельности, как когнитивные процессы, интеллект, креативность, самоактуализация личности, мотивация достижения успеха и избегания неудачи, мотивация обучения в вузе, схемы поведения в различных условиях социума, процессы личностной регуляции.

Монография рассчитана на научных работников, аспирантов, студентов, психологов, специалистов образования и всех, интересующихся проблемами социальной психологии личности и психологии труда, профессионального становления в современном российском обществе.

ISBN 978-5-9533-2232-4

© Издательство «ЭЛВИ-Принт», 2019.

© Яценко Е.Ф., Соломин И.Л., обложка, 2019.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ БЕЗОПАСНОСТИ И НАДЕЖНОСТИ СОЦИУМА И ТРАНСПОРТА	7
М. А. Бендюков. Психологические факторы развития культуры безопасности на предприятиях ОАО «РЖД»	7
М. В. Иванов. Психологические основы борьбы с терроризмом на транспорте в контексте обеспечения безопасности и надежности эргатических систем	27
В. А. Шамиева. Модель асертивного поведения военнослужащих по призыву в особых условиях жизнедеятельности	50
О. В. Оконешникова. Особенности проектной деятельности в психологии: три кейса	69
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ НАДЕЖНОСТИ И БЕЗОПАСНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	102
Е. Ф. Яценко. Мотивация как фактор надежности и безопасности профессиональной деятельности как эргатической системы	102
Е. С. Ермакова. Креативность будущих профессионалов транспортной сферы как фактор повышения надежности и безопасности современных эргатических систем	123
И. Л. Соломин. Особенности интеллекта, личности и мотивации студентов транспортного вуза	158
Е. С. Синельникова. Межкультурные особенности взаимодействия в конфликте у студентов в России и Нидерландах	186
И. П. Березовская. Интернет-активность студенческой молодежи: проблемы и перспективы исследования	208
Н. Б. Казначеева, С. И. Кедич. Социально-перцептивные образы себя и будущих семейных ролей в сознании студентов как психологические факторы обеспечения безопасности и эргатичности социальных систем	220
В. В. Блюм. Эргономический подход к исследованию структуры внутренней картины здоровья у школьников.....	271
КРАТКАЯ ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ	310

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данная коллективная монография представляет собой взгляд преподавателей кафедры на проблему функционирования и развития современных эргатических систем в связи не только с производством, но и с профессиональной деятельностью в сфере образования и культуры. В широком смысле эргатические системы могут быть разных видов, но в них должны быть созданы надежные и безопасные условия существования и деятельности человека и средств его труда.

Эргатическая система – это система, включающая человека или группу людей, выполняющая определенные рабочие функции. В узком смысле понятие эргатической системы относится к производственной деятельности или даже только к системам «человек-машина» и описывает операторскую деятельность. Однако работа или трудовая деятельность могут выходить далеко за рамки исключительно производства или управления техническими объектами.

Трудовая деятельность – это деятельность человека, направленная на сохранение, изменение или приспособление объектов природы или общества к внешним и внутренним условиям, производство материальных или духовных продуктов или услуг. Выделяют различные виды трудовой деятельности по разным основаниям. Трудовая деятельность является предметом большого количества научных дисциплин: технических, экономических, юридических, педагогических, биологических, медицинских, социологических, психологических.

В значительной степени объединяет многие сферы знаний о труде эргономика – междисциплинарная отрасль науки и практики, изучающая факторы и способы повышения эффективности трудовой деятельности: гигиенические, антропометрические, биомеханические, физиологические, психологические, социальные, педагогические, информационные и эстетические. Важной составной частью эргономики является психология труда – раздел прикладной психологии, изучающий психологические факторы и характеристики трудовой деятельности. Эргономика является одновременно и научной, и проективной дисциплиной, объединяющей знания всех других наук о труде и субъекте труда, а не только о человеке во взаимодействии с «техническими средствами» (Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова). Таким образом, предметом изучения эргономики выступает эргатическая система, под которой понимается взаимодействие субъекта и объекта труда, в более развернутом виде это система «человек – машина – среда – социум – культура – природа».

Е. А. Климовым выделены основные эргатические функции, которые являются основой для различных видов трудовой и профессиональной деятельности. Эргатическая функция определяется как «любое уменьшение неопределенности связи элементов внутри эргатической системы и ее связей с внешними обстоятельствами, рассматриваемыми с точки зрения тех целей, ради которых эта система создана, т.е. это любая трудовая функция (функция эргатической системы)».

Различают следующие основные группы эргатических функций (по Н. С. Пряжникову, Е. Ю. Пряжниковой):

а) духовное производство (построение идеологий, образование, искусство, наука);

б) производство упорядоченности социальных процессов (законотворчество, средства массовой информации, планирование – экономика, управление крупными социально-экономическими и политическими системами);

в) производство полезных действий обслуживания и самообслуживания (жизнеобеспечение субъектов труда, организация трудовой деятельности, медицинское обслуживание, ремонтное обслуживание, совершенствование эргатических систем);

г) материальное производство (оперативно-гностическое: обработка информации, принятие решения; оперативно-практическое: организация рабочего места, организация социальной среды; оперативная самоорганизация субъекта труда: транспортирование, управление средствами труда, воздействие на предметы труда).

Для организации работы психолога труда важно выделить главный принцип его деятельности, который отражен в «золотом правиле» психологии труда. «Золотое правило» – это правило организации взаимосоответствия элементов системы «человек – предмет труда – средства труда – среда». Так, если вводятся новые требования к человеку-работнику, это обязательно необходимо компенсировать в других элементах эргатической системы, например, улучшить условия труда или модернизировать средства труда.

Трудовая деятельность требует активного участия всех психических функций человека. В психической регуляции трудовой деятельности проявляются все объективные закономерности и механизмы, присущие психике человека в целом. Вместе с тем определенные стороны и механизмы доминируют в большей или меньшей степени. Их сочетание обуславливает специфику психологического обеспечения трудовой деятельности.

В современной психологии сложилось и становится все более распространенным разделение психических процессов на три основные под-

системы: когнитивную, регулятивную и коммуникативную. Первая включает процессы, обеспечивающие познание внешней среды, ориентировку в ней; вторая – процессы, направленные на построение, организацию и регуляцию деятельности и поведения; третья – процессы, обеспечивающие коммуникацию, взаимодействие между людьми. В данной монографии представлены результаты эмпирического исследования всех трех основных подсистем психических процессов различных эргатических систем.

Одним из важнейших качеств эргатической системы является ее надежность. Понятие надежности разрабатывалось преимущественно в рамках технических наук и определялось как:

- способность технической системы выполнять заданные функции, сохраняя эксплуатационные показатели в заданных пределах в течение требуемого промежутка времени или требуемой наработки,

- вероятность протекания рабочего процесса с заданными уровнями точности и устойчивости, обеспечивающими эффективное функционирование системы «человек - машина»,

- способность человека-оператора к сохранению оптимальных рабочих параметров в экстремальных условиях работы,

- наконец, как вероятность безотказной работы.

В нашей работе параметр «машина» заменяется более широким и многозначным параметром – «условия и средства труда».

Наряду с количеством, качеством и другими показателями важным критерием успешности трудовой деятельности и характеристикой эргатических систем является безопасность. Существует большое количество определений понятия безопасности. С точки зрения экономической, юридической, медицинской, технической, социологической и психологической безопасность представляет собой:

- защищенность жизненно важных интересов личности и общества от внешних и внутренних угроз,

- отсутствие недопустимого риска, связанного с возможностью нанесения ущерба,

- обеспечение жизни, здоровья и благополучия людей, сохранения имущества и природных объектов,

- состояние системы, когда действие внешних и внутренних факторов не приводит к ее уничтожению, нарушению функционирования и развития.

Успешность трудовой деятельности, надежность и безопасность эргатических систем зависят от большого количества факторов от технологических, организационных, экономических и медицинских до педагогических, общепсихологических, индивидуально-психологических, социально-психологических, которые охватывают:

■

- общее и профессиональное образование, опыт, знания, навыки, умения, квалификацию, компетентность, компетенции работников;

- восприятие, представление и понимание в процессе трудовой деятельности, эмоциональные состояния и мотивацию действующих и будущих профессионалов, сенсорные, моторные, интеллектуальные, коммуникативные и волевые способности, особенности личности;

- межличностные отношения, совместимость, сплоченность, сотрудничество, соперничество, лидерство, психологический климат в коллективе, социальные стандарты, ценности, нормы, правила, требования, запреты, социальные роли, конфликты и т. д.

Надеемся, что изложенные в монографии результаты дадут толчок теоретическим и прикладным исследованиям в поиске новых методов, форм и способов профессионального обучения и развития, адекватных современным требованиям общества.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ БЕЗОПАСНОСТИ И НАДЕЖНОСТИ СОЦИУМА И ТРАНСПОРТА

М. А. Бендюков

Психологические факторы развития культуры безопасности на предприятиях ОАО «РЖД»

В настоящее время проблема безопасности на предприятиях ОАО «РЖД» рассматривается в контексте корпоративной культуры и понимается как совокупность мотивационных факторов, определяющих надежность, безотказность и безошибочность действий персонала (см. Методические рекомендации по развитию и оценке культуры безопасности движения в холдинге «РЖД» (2015) [10]. Иными словами, культура безопасности выступает как обязательная составная часть общей корпоративной культуры ОАО «РЖД». Данный подход является актуальным и абсолютно верным.

Однако, отметим, что развитие культуры безопасности как части культуры организации обычными средствами управления (приказы, инструкции, распоряжения и проч.) невозможно. Также невозможна оценка действительного состояния культуры безопасности традиционными средствами (анкетирование, ассесмент-центр и проч.). Это происходит потому, что феномены организационной культуры преимущественно скрыты от сознания работников – не осознаются ими, но являются действенными для организации трудового поведения.

Также сама корпоративная культура и ее составные части (в том числе, и культура безопасности) не являются феноменами индивидуального сознания, но существуют лишь во внутриорганизационной коммуникации как не писанные правила, традиции, ритуалы и проч.

Внутриорганизационная коммуникация – статус феномена

Феномен внутриорганизационной коммуникации сегодня активно обсуждается в периодических изданиях по организационной психологии и менеджменту и рассматривается как инновационный процесс, позволяющий существенно повысить эффективность деятельности организации [6; 12; 29]. При этом под внутрифирменной коммуникацией обычно понимается не непосредственная организация и/или реализация производственного процесса, а «поддерживающая» деятельность, направленная на формирование организационной культуры и разделяемых корпоратив-

ных ценностей, сплочение сотрудников, формирование положительного имиджа компании в глазах сотрудников, улучшение взаимопонимания и проч.

В статье «Внутриорганизационные коммуникации. Анализ системы внутриорганизационных коммуникаций» автор цитирует одного из менеджеров преуспевающей консалтинговой компании: «Внутренние коммуникации играют существенную роль в формировании корпоративной культуры, мотивации, увеличении продаж, повышении эффективности труда сотрудников» [2]. Таким образом, эффективная внутриорганизационная коммуникация – это прежде всего важнейшее направление обеспечения производственной деятельности.

Анализ литературы по теме показывает, что имеется дефицит психологических исследований в этой области. Внутриорганизационные коммуникации сегодня находятся на уровне практического описания феномена, а научная рефлексия в этой области не выходит за пределы классических структурно-функциональных описаний коммуникации, основанных на модели Шеннона-Уивера (см, напр. [15]).

Обратим внимание, что кибернетическая модель Шеннона-Уивера (коммуникатор→посредник→коммуникант) предполагает жесткое закрепление коммуникативных ролей. Традиционное понимание организации предполагает, что источником информации (коммуникатором) выступают вышестоящие уровни управления, а коммуникантом – нижестоящие. В реальности, это, конечно, не так, примером чему являются многочисленные негативные результаты внедрения элементов корпоративной культуры в режиме «сверху-вниз».

Сегодня теория коммуникации бурно развивается. При этом теоретические построения и прикладные исследования все более исходят из того, что коммуникацию в современном мире следует рассматривать не с позиций структурно-функционального подхода, а как сеть коммуникативных взаимодействий. В частности, этот подход доказал свою эффективность при анализе коммуникации в сети Интернет, где взаимодействие не может быть описано традиционной триадой: межличностная, групповая и массовая коммуникация. В частности, работах С. И. Шелонаева определены основные характеристики интегральной сетевой коммуникации. В дальнейшем анализе мы опирались на эти работы [27; 28].

Основные характеристики внутриорганизационной коммуникации с позиции сетевого подхода могут быть сведены к следующему.

1. Внутриорганизационная коммуникация имеет интегрированный характер, объединяя межличностную, групповую и массовую (неопределенное количество потребителей информации) типы коммуникации. Это

наглядно демонстрируют инструменты внутриорганизационной коммуникации, которые предполагают индивидуальные беседы и письма, групповые мероприятия для сотрудников (собрания, заседания, «летучки») и корпоративную прессу. Все они направлены на достижение общих организационных целей.

2. Гипертекстовая форма предоставления информации в организации. Гипертекст – это форма организации текста, при которой его единицы представлены не в линейной последовательности, а как система возможных переходов – связей между ними. Следуя этим связям, можно осваивать материал в любом порядке, образуя разные линейные тексты. Основными особенностями гипертекста являются нелинейность; интертекстуальность; незавершенность (открытость); быстрая смена позиций коммуникатора и коммуниканта [25].

В организационном контексте гипертекст проявляется как текстуальная незавершенность организации в индивидуальном сознании работника. Организационная упорядоченность требует, чтобы каждый сотрудник полностью овладел определенным количеством текстов, непосредственно касающихся его должностных обязанностей (совокупность документов от положения (устава) организации до должностной инструкции и правил внутреннего трудового распорядка). Однако в процессе рабочего (и внерабочего) взаимодействия с другими членами коллектива, от которых работник получает не только указания (целостные тексты), но и оценки, мнения, описания событий и проч. (фрагментарные тексты), он формирует собственное представление об организации, которое может быть весьма далеко от представлений топ-менеджмента и положений, сформулированных в миссии организации. Кроме того, сотрудник на основании индивидуального опыта создает собственные описания фрагментов организационной реальности, которые транслирует вовне. Совокупно это может быть описано как гипертекстовая реальность. Именно так в реальности создается и передается корпоративная культура и ценности организации.

3. «Ризомный» характер коммуникативной ситуации в организации. Традиционное понимание коммуникации состоит в том, что она организуется вокруг основной темы. В этом случае развитие коммуникации происходит путем линейного разворачивания на основе «древовидной» структуры («корень» в терминологии Делеза и Гваттари [3]), а коммуникативная ситуация имеет черты смысловой законченности, целостности и когерентности. Именно так описывается организация деловой коммуникации в учебниках по менеджменту. Однако в сетевом подходе это мыслится как частный случай.

Ситуация гипертекста позволяет коммуниканту (получателю) развивать ситуацию в любом направлении, субъективно пребывая в ситуации, заданной коммуникатором. Например, формирование критического отношения и снижение мотивации сотрудников после «мотивирующего» совещания, имеющего целью повысить их трудовой энтузиазм [17].

В отличие от коммуникатора (в случае мотивирующего совещания обычно это ведущий из числа менеджеров), который вынужден развивать коммуникацию последовательно и линейно, поддерживая целостность ситуации, работник, используя «гипертекстовые ссылки» (собственные знания о процессах в организации, мнение других сотрудников и проч.), может выйти из данной ситуации и перейти к другой, третьей и далее (например, начать разрабатывать способы уклонения от усиливающегося контроля), а затем вернуться в исходную точку. Таким образом, в организационной реальности коммуникативная ситуация строится на принципах «ризомы» (клубня), где любая точка может быть связана со всякой другой, в отличие от дерева или корня, которые фиксируют точку и порядок в целом.

4. Возможность гибкой смены ролей участников коммуникативного процесса. Традиционный взгляд на организацию, где вышестоящие отдают распоряжения, а нижестоящие исполняют, сегодня представляется контрпродуктивным. Внутриорганизационная коммуникация на практике предполагает, что работник гибко меняет свою роль – может быть и коммуникатором, и коммуникантом. Это соответствует действительности. Например, после краткого обсуждения результатов совещания «в курилке», мнения работников могут измениться и кардинально отличаться от тех, которые предполагал руководитель, проводивший совещание. Далее это мнение может быть сообщено руководителю или послужить основой рабочего поведения сотрудников без информирования руководителя.

5. Контроль за коммуникативным процессом в режиме постмодерации (после опубликования). Внутриорганизационная коммуникация в полной мере описывается этим положением. Действительно, контроль за коммуникативной активностью сотрудников со стороны менеджмента отнюдь не тотален, а наказание за неверную информацию возможно лишь после ее «опубликования» (осведомленности менеджмента относительно этой информации и/или приобретения сообщением публичного характера) и обнаружения источника, т. е. в режиме постмодерации.

Исходя из этих положений, уместно заключить, что традиционная иерархическая модель внутрифирменной коммуникации (линейная коммуникация, имеющая «древовидную» структуру) описывает лишь часть организационной реальности, а именно: формальную (формализованную

в распорядительных документах и/или оглашенную в процессе официальных мероприятий) часть организационной жизни. При этом за пределами организационной рефлексии остаются неформализованные правила, нормы, ценности и традиции организации, которых сотрудники придерживаются не только в неформальных отношениях, но и непосредственно в рабочем процессе. Последнее и является предметом изучения в данной работе.

Организационная культура и внутриорганизационная коммуникация

Организационная культура сегодня привлекает внимание многих исследователей. Существует несколько десятков определений этого феномена, предложенных и зарубежными, и российскими авторами [12]. Вероятно, наиболее общее определение организационной культуры предложено Т. Ю. Базаровым и Б. Л. Ереминым: «Организационная культура – интегральная характеристика организации (ее ценностей, паттернов поведения, способов оценки результатов деятельности), данная в языке определенной типологии» [23, с. 553]. Т. Ю. Базаров предлагает развернутое определение организационной культуры: «Сложный комплекс предположений, бездоказательно принимаемых всеми членами конкретной организации и задающих общие рамки поведения, принимаемые большей частью организации. Проявляется в философии и идеологии управления, ценностных ориентациях, верованиях, ожиданиях, нормах поведения. Регламентирует поведение человека и дает возможность прогнозировать его поведение в критических ситуациях» [1, с. 45].

Л. Смиртич (L. Smircich) в своем классическом обзоре выделила два подхода к пониманию культуры в организационном анализе [36].

1. Культура как организационная переменная. Здесь культура описывается как организационная подсистема, которая формируется через трансляцию работникам соответствующих значений (ценностей, верований, ожиданий, норм и проч.) и может быть изменена через управленческие директивы и консультационные вмешательства.

2. Культура как базовая («root») метафора. Этот подход был развит в книге Г. Моргана «Имиджи организации. Восемь моделей организационного развития». Данный автор следующим образом определяет организационную культуру: «Это один из способов осуществления организационной деятельности посредством использования языка, фольклора, традиций и других средств передачи основных ценностей, убеждений, идеологии, которые направляют деятельность предприятия в нужное русло» [11, с. 271].

Представляется, что концептуальное многообразие определений указывает на то, что организационная культура является не строгим научным понятием (отображением в мышлении единства существенных свойств, связей и отношений предметов или явлений), а концептом. Термин «концепт», введенный в научный обиход Ж. Делезом и Ф. Гваттари, определяется как множественное и многозначное понятие, имеющее свою историю и описанное в терминах естественного языка [3]. Концепт находится в постоянном изменении, которое происходит во взаимодействии с другими концептами, располагающимися в одном плане с ним. Любой концепт может быть адекватно понят только в связи с другими концептами как элемент семантической сети и с учетом социальной практики его применения в текстах. Коротко говоря, концепт – это «открытое», до конца не определенное и, в принципе, до конца не определимое «живое» понятие, трансформирующееся в результате его использования в социальной практике.

Многообразие определений указывает и на то, что организационная культура описывается преимущественно на уровне прикладной феноменологии, и, выражаясь словами Ж.-Ф. Лиотара, характеризуется «перформативностью» [8]. Напомним, что под перформативностью науки Лиотар понимал то, что сегодня производство знаний в основном ограничивается ситуациями, когда заранее известно, что они востребованы в практике, и, в силу этого, могут являться товаром («меркантилизация знания»).

Это положение можно проиллюстрировать результатами поисковых запросов на крупнейшем российском информационном портале «Научная электронная библиотека eLIBRARY. RU» [13] (дата обращения 28.02.2019).

Общее количество научных работ по запросу «Организационная культура» – 1704672 единиц. При этом поисковый запрос «Управление организационной культурой» показал результат 1510558 работ. Несмотря на условность этих результатов, можно, тем не менее, утверждать, что активность отечественных ученых центрируется преимущественно на инструментарию управления организационной культурой и ее использовании в различных контекстах. Таким образом, концепт «организационная культура» по большей части обслуживает социальные практики, и, безусловно, нуждается в научном осмыслении и теоретическом обобщении в более широком организационном контексте. Результаты поисковых запросов также позволяют сделать заключение, что большинство работ описывают организационную культуру с позиции менеджмента (культура как организационная переменная, на которую можно и нужно влиять в целях повышения производительности труда).

Опираясь на высказанное в самом начале нашей работы представление о том, что организационная культура «живет» во внутриорганизационной коммуникации и, по сути, является внутриорганизационной коммуникацией, можно обнаружить достаточно явные параллели между научными представлениями о коммуникации (структурно-функциональный или сетевой подходы) и представлениями о корпоративной культуре (организационная переменная или базовая метафора).

Действительно, если рассматривать организационную культуру как организационную переменную (культура как одна из подсистем и атрибут организации), то ее изменение предполагает наличие соответствующих полномочий, то есть организационной власти. Поскольку власть – это функционал менеджмента, выраженный в формальных правилах и процедурах, то влияние на организационную культуру выступает как формализованная коммуникация, по модели Шеннона-Уивера (структурно-функциональный подход). Логическое соответствие двух этих моделей несомненно.

Если же мы займем позицию, что культура является не атрибутом организации, а ее сутью (корневая метафора), то логично ее описывать как сетевую коммуникацию, создающую коллективный межсубъектный опыт, через производство гипертекстов, распространяемых по принципу «ризомы». В этом случае на уровне индивидуального сознания организационную культуру можно определить как психический образ, насыщенный эмоциональными, экспрессивными, оценочными и культурными компонентами, который формируется в процессе внутриорганизационного коммуникативного взаимодействия и далее влияет на объяснительные механизмы сознания и трудового поведения.

Психологический механизм функционирования организационной культуры в индивидуальном сознании работника

Понимание организационной культуры как эмоционально окрашенного психического образа требует осмысления данного концепта в терминах когнитивной психологии. В этом случае основным механизмом, определяющим функционирование организационной культуры, может выступать способность человека к ментальному репрезентированию реальности. Первоначально понятие «ментальная репрезентация» употреблялось как термин для описания содержания психического отражения и того, как животные и люди управляют физической средой [32]. При этом содержание этого понятия включает в себя идею о внутренней форме представления знаний, которая упрощает действительность и обеспе-

чивает основу для будущего действия [31]. Когнитивный психолог Дж. Мандлер указывает: «Репрезентационные системы – это те теоретические конструкты, которые создаются, чтобы объяснять мышление и действия живого организма ... представление знаний – теоретическая система, которая конструируется для того, чтобы понять, объяснить и предсказать поведение организмов» [35, с. 11].

П. Джонсон-Лэрд описывает процесс ментального репрезентирования следующим образом: «Психологическое ядро понимания... основано на «рабочей модели» этого явления, которая уже есть в нашей памяти. Если вы понимаете, что означает инфляция, математическое доказательство, работа компьютера, ДНК или развод, то вы имеете ментальное представление, которое служит моделью этой сущности, почти так же, как, скажем, часы могут выступать в качестве модели вращения земли... Многие модели в памяти людей – это не более чем высококачественные имитации, но они, тем не менее, полезны при условии, что они правильно представляют действительность...» [34, с. 3-4].

Современные западные концепции ментальных репрезентаций рассматривают их как феномен, в котором вполне проявляется собственная активность субъекта. При этом ментальные репрезентации включают в качестве обязательных компонентов не только актуальное содержание психического отражения, но и предшествующий опыт, а также результаты антиципации и целеполагания. Через механизмы означивания и интерпретации ментальные репрезентации становятся осмысленными, ясными самому субъекту и достаточно целостными для того, чтобы субъект мог действовать, исходя из данной ментальной модели [33].

В отечественной психологии теоретические построения, описываемые концептом «ментальная репрезентация», опираются на размышления А. Н. Леонтьева об «образе мира», представляющем собой психическую реальность, принципиально не сводимую к совокупности отдельных чувственных образов. Как мы увидим далее, «образ мира» – весьма удачный концепт, позволяющий вскрыть психологические механизмы, обеспечивающие функционирование организационной культуры на уровне индивидуального сознания.

Как указывает В. В. Петухов, впервые этот термин был использован в докладе А. Н. Леонтьева, прочитанном в 1975 г. [16]. В работе 1979 года А. Н. Леонтьев указывает, что «в психологии проблема восприятия должна ставиться как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности» [7, с. 4]. Тем самым, по мнению С. Д. Смирнова, было введено принципиальное различие между «миром образов» как совокупностью отдельных чувственных впечатлений и це-

лостным «образом мира», в котором живет и действует человек [20]. Дальнейшее развитие идея «образа мира» получила в работах учеников А. Н. Леонтьева – Е. Ю. Артемьевой, Б. М. Величковского, А. Д. Логвиненко, С. Д. Смирнова, В. В. Столина, В. Ф. Петренко и др.

Экспериментальные исследования «образа мира», проведенные учениками А. Н. Леонтьева, позволили выделить характеристики этого феномена и определить его как отдельный объект психологического исследования. К основным характеристикам «образа мира» относятся принципиальная несводимость целостного образа мира к совокупности отдельных образов, «амодальность» этого образа и включенность в образ мира не воспринимаемых актуально объектов и сверхчувственных качеств (значений). В работах В. В. Столина [22] и А. Д. Логвиненко [9] была экспериментально показана несводимость ментальной репрезентации к характеристикам только сенсорного входа. С. Д. Смирнов указывает, что многие свойства «не являются чисто объективными характеристиками объекта самого по себе, а лишь качествами, проявляющимися во взаимодействии с нашими органами чувств». И далее «они носят совершенно отчетливый амодальный характер и фиксируются прежде всего в понятиях языка, символах, предметах культуры и являются продуктами общественно-исторического процесса, которые субъект усваивает в готовом виде» [16; 22].

В связи с этим С. Д. Смирнов предложил различать поверхностные и ядерные структуры образа мира, где поверхностными структурами выступают чувственно оформленные представления о мире, а ядерными образованиями – отторгнутые от чувственности, амодальные, знаковые ментальные репрезентации. Автор указывает, что «образ мира является ядерным образованием по отношению к тому, что на поверхности выступает в виде чувственно (модально) оформленной картины мира» [18, с. 61].

Соотношение ядерных и поверхностных структур образа мира мыслится следующим образом: «Главный вклад в процесс построения образа предмета или ситуации вносят не отдельные чувственные впечатления, а образ мира в целом. Он является тем постоянным и никогда не исчезающим фоном, который предвеляет любое чувственное впечатление и на основе которого оно только и может приобрести статус составляющей чувственного образа внешнего предмета [19; 24]. И далее «Мы не строим заново на основе наличной стимуляции образ и не вводим его затем в нашу картину мира, не вырабатываем далее отношения к нему и не строим в соответствии с этим свою деятельность; все обстоит как раз наоборот. И предметное значение, и эмоционально-личный смысл образа

предшествуют его актуальному переживанию и заданы всем контекстом нашей деятельности, актуализированной частью образа мира» [19; 25]. Нетрудно заметить, что организационная культура в этом контексте выступает как актуализированная (выделенная) в рабочей обстановке часть ядерной структуры образа мира: амодальная, знаковая ментальная репрезентация рабочей ситуации, отторгнутая от чувственности.

Как указывалось выше, мы рассматриваем организационную культуру как концепт, формируемый в процессе внутриорганизационной коммуникации: множественное и многозначное понятие, имеющее свою историю и описанное в терминах естественного языка (отсюда наш интерес к пониманию организационной культуры как метафоры), «открытое», до конца не определенное и, в принципе, до конца не определимое «живое» понятие, трансформирующееся в результате его использования в социальной практике.

Методологический подход к организационной культуре как концепту, а не феномену, позволяет нам ограничиться указанием на бинарные оппозиции, которые могут рассматриваться как координаты, в которых возможен денотат данного понятия. Мы предлагаем рассматривать организационную культуру в следующих оппозициях: объективное – субъективное; естественное – искусственное; когнитивное – эмоциональное; стабильное – нестабильное. Современное бытование концепта «организационная культура» в социальной практике и его сигнификативное значение в данных координатах может быть описано как преимущественно субъективное; искусственное; эмоционально-оценочное; стабильное.

Субъективность в данном случае означает, что концепт «организационная культура» описывает психическую реальность и относится к сфере психического. Искусственность означает, что организационная культура является результатом более или менее осознанного социального конструирования. Эмоциональность предполагает, что организационная культура представляет собой эмоционально насыщенный образ, а не продукт логического осмысления. Соответственно, оценка проявлений и артефактов организационной культуры является преимущественно эмоциональной, и отношение к ним формируется на основе эмоций. При этом возникает так называемое «чувство знания» (убеждение, аттитюд), повышающее когнитивную проницаемость среды («знаю, что это такое»). Стабильность предполагает, что организационная культура достаточно устойчива, чтобы «действовать как ментальный шаблон, который можно «накладывать» на информационно-богатую среду, чтобы придать ей то или иное значение» [24, с. 44]. Другой стороной стабильности является «петля обратной связи», где значение знаков, символов, действий и арте-

фактов, определяемое организационной культурой, проявляется в социальной практике, и, в свою очередь, подкрепляет это значение. Таким образом, организационная культура выполняет регуляционную функцию, обеспечивая конгруэнтное ей рабочее поведение индивида и убеждение в правильности такого поведения.

Подытоживая сказанное, обратим внимание на основные моменты, важные для дальнейшего анализа.

Организационная культура представляет собой ментальную репрезентацию, т. е. психическую реальность, принципиально не сводимую к совокупности отдельных чувственных образов. Организационная культура конкретной организации представляет собой прежде всего выделенную часть ядерной структуры образа мира, которая существует как система амодальных значений, а фиксируется и проявляется в понятиях языка и символах, т. е. в рутинном процессе внутриорганизационной коммуникации. Именно этим определяется относительная стабильность организационной культуры в условиях изменяющейся реальности.

Другой важнейшей характеристикой организационной культуры как феномена, относящегося к сфере психики, является насыщенность эмоциональными, экспрессивными, оценочными и культурными компонентами, что позволяет говорить о приоритетности коннотативного аспекта значений, входящих в организационную культуру.

Третьим моментом, на который следует обратить внимание, является изоморфность организационной культуры, т. е. соответствие ее элементов элементам внешней реальности. Следует понимать, что поскольку организационная культура представляет собой систему значений, внешняя реальность здесь выступает как знаковая реальность, т. е. совокупность связанных письменных, звуковых, визуальных и иных знаков, главными из которых, несомненно, являются языковые знаки. Понимание того, что организационная культура является производным от знаковой реальности, формируемой во внутриорганизационной коммуникации, позволяет объяснить такие характерные черты организационной культуры, как ее упрощенность относительно действительной сложности социально-экономических и коммуникативных процессов, протекающих внутри организации и вне ее; возможность существования различных организационных культур в схожих организациях (например, в разных вузах); а также саму возможность целенаправленного конструирования организационной культуры.

Формирование культуры безопасности на предприятиях ОАО «РЖД» средствами внутриорганизационной коммуникации

Представленный выше анализ современных научных представлений об организационной культуре и внутриорганизационной коммуникации позволяет определить методы возможного воздействия (точнее, адекватного рефлексивного конструирования) различных компонентов организационной культуры в целях обеспечения лучшего функционирования такой сложной эргатической системы, как подразделения движения ОАО «РЖД». Основной теоретический посыл возможных психотехнологий формирования культуры безопасности движения в холдинге «РЖД» – это представление о внутриорганизационной коммуникации как многомерной сети коммуникативных взаимодействий между работниками. В данном случае, под многомерностью мы понимаем всю совокупность коммуникативных связей работников, включая «вертикальную» и «горизонтальную» коммуникацию, а также формальные и неформальные коммуникативные связи между работниками, которые реализуются как в рабочей обстановке, так и вне ее.

Наиболее адекватной психотехнологией, которая соответствует как прикладным задачам, сформулированным, в частности, в методических рекомендациях по развитию и оценке культуры безопасности движения в холдинге «РЖД» [10], так и концептуальным основаниям, изложенным выше, представляется модель «Партнерский (демократический) диалог». Данная психотехнология была разработана сотрудниками консалтинговой фирмы «Pertinax Group» (Осло, Норвегия) Е. Нессом и Е. К. Селвесеном и использована автором данной работы в целях организационного развития ряда предприятий Санкт-Петербурга.

«Партнерский диалог» представляет собой порождающий механизм, а также инструментальный набор ценностей и методов для использования в целях построения эффективного многомерного взаимодействия в организационной среде и организационного развития в целом. В соответствии со своим названием «Партнерский диалог» – это психотехнология, опирающаяся на процесс диалогической и групповой коммуникации в рабочей среде, в котором следуют правилам партнерского (демократического) поведения и рациональной беседы. Конкретные правила, по которым протекает коммуникация, формулируются самими участниками в целях их эффективного использования в конкретных специфических ситуациях.

«Партнерский диалог» не противоречит обычному управленческому процессу разъяснения целей, оценки исполнения и контролирования

исполнения решений и может применяться как один из компонентов среди других, чтобы достигнуть определенных целей, связанных со структурными и/или процессуальными преобразованиями, а также с изменением мнений и позиций по вопросам организационной жизни. «Партнерский диалог» может также эффективно использоваться в ситуациях неопределенности и процессах поиска «с открытым концом».

«Партнерский диалог» как практика разрешения проблем и выявления запросов организаций использует традиционные методы организационных интервенций, сосредоточиваясь на:

- качественно лучшем, т. е. более открытом и демократическом диалоге между организационными субъектами и конкретными людьми;
- большем внимании к целям и существующим правилам их достижения;
- развитии креативности участников [4];
- большем количестве участников, вовлеченных в принятие решений.

«Партнерский диалог» – это переговорный процесс, направленный на порождение нового знания и понимания у участников процесса, включает набор определенных правил коммуникативного взаимодействия, которые должны рассматриваться как ценности. При этом участники сами должны договориться о том, какие правила применять в конкретных ситуациях и каким образом менять их. Примерами правил, руководящих партнерским диалогом в практике, могут выступать следующие положения [26]:

- Диалог – это процесс переговоров, где все позиции, интересы и мнения имеют значение и влияют на результат.

- Аргументы должны быть представлены ясно, противостоять явно и оцениваться по их собственным внутренним достоинствам.

- Должна быть возможность участвовать в обсуждениях для всех, кто формирует, производит, принимает и реализует решения. Участники имеют как право, так и обязанность участвовать в процедурах обсуждения и диалога.

- Чем шире круг работников, которые информированы, имеют мнения и принимают участие в важных решениях в организации, тем больше возможностей для партнерских отношений в процессе принятия решений и, в целом, – осуществления трудовой деятельности.

- Все участники должны принять положение, что другие могут иметь лучшие аргументы, чем они сами.

- Участники должны иметь возможность комментировать обсуждение, например, в оценочной манере.

- Диалог должен допускать разногласия.
- Диалог должен иметь в качестве цели достижение соглашений и заключений, которые будут формировать основу для практического действия.

«Партнерский диалог» – это обучающий процесс, который реализуется в следующих формах:

- предоставление обратной связи;
- «активное слушание»;
- помощь другим в формулировании их мнения раньше, чем в формулировании собственного;
- «конкретизация позиции», т. е. все, что говорится, увязывается с определенными ситуациями в организации;
- открытость и искренность обсуждения, а не «игра во власть» [5].

Основными принципами поведения участников являются активная вовлеченность и ответственность. Участники (работники организации или подразделения, где осуществляется «Партнерский диалог») являются выгодополучателями результатов. Ведущие «Партнерского диалога» – помощники. Участники (получатели) с помощью помощников должны:

- идентифицировать запросы и проблемные области, а также располагать их по степени приоритетности;
- формулировать цели (конечные цели развития и немедленные непосредственные цели);
- составлять проектные группы,
- согласовывать разделение ответственности, правила, касающиеся действий, общения и проч.,
- устанавливать расписание деятельности, которая должна быть предпринята для завершения цикла диалога с оценочным совещанием в конце.

Примерная программа мероприятий «Партнерского диалога» для развития культуры безопасности в подразделениях движения ОАО «РЖД»

Цель проекта.

Проект направлен на повышение эффективности, качества и безопасности трудовой деятельности работников подразделения движения на основе современных достижений организационной психологии, психологии труда и инженерной психологии.

Проект имеет комплексный характер и охватывает основные структурные звенья и управленческие уровни подразделения движения.

Задачи проекта.

1. Психологическая оценка уровня и содержательных характеристик корпоративной культуры и культуры безопасности подразделения движения.

2. Комплексная психологическая оценка профессионального потенциала работников подразделения движения в соответствии с требованиями должности и корпоративной культуры, в том числе:

- оценка психологического состояния работников;
- оценка истинной трудовой мотивации;
- прогнозирование поведения в различных ситуациях;
- выявление психологических факторов безопасности;
- оценка эффективности управления в структурных подразделениях [21].

3. Повышение психологической компетентности и совершенствование управленческих навыков менеджмента подразделения движения (топ-менеджмент и линейный менеджмент) [30].

4. Психологическое обеспечение внедрения культуры безопасности как ключевого компонента корпоративной культуры ОАО РЖД в подразделении движения.

5. Предоставление конкретных рекомендаций по повышению эффективности управления.

6. Психологическое сопровождение деятельности подразделения движения в течение всего срока проекта.

Перечень планируемых мероприятий.

1. Психологическая оценка уровня и содержательных характеристик корпоративной культуры и культуры безопасности в подразделении движения. В том числе:

- проведение опроса в форме интервью или анкетирования с помощью специально разработанной анкеты;
- наблюдение за текущей деятельностью в подразделении движения;
- статистическая обработка результатов, их анализ и подготовка отчета.

2. Комплексная психологическая оценка профессионального потенциала работников подразделения движения в соответствии с требованиями должности и корпоративной культуры. В том числе:

- анализ должностных инструкций и выявление требований должности к психологическим качествам работников;
- психодиагностическое обследование с помощью бланковых и компьютеризированных психологических и психофизиологических методик;

- статистическая обработка результатов, их анализ;
- подготовка заключений и отчетов (в пределах, не нарушающих конституционные права работников).

3. Повышение психологической компетентности и совершенствование управленческих навыков менеджмента подразделения движения в контексте развития культуры безопасности, в том числе семинары и психологические тренинги по следующим темам:

- психологический тренинг для топ-менеджмента подразделения движения «Эффективное управление подчиненными и командой»;
- психологический тренинг для линейного менеджмента подразделения движения «Навыки эффективного управления».

4. Психологическое обеспечение внедрения культуры безопасности как ключевого компонента корпоративной культуры ОАО РЖД подразделения движения.

Цели организационного консультирования с использованием методов «Партнерского Диалога»

Стимулирование процессов организационного развития предприятия.

- Улучшение взаимодействия между различными подразделениями предприятия.

- Объединение руководства и сотрудников для достижения общих целей.

- Оптимизация расстановки кадров.

- Развитие партнерских взаимоотношений между сотрудниками предприятия.

- Совершенствование культуры менеджмента на предприятии.

- Разрешение неконструктивных конфликтов.

- Улучшение морально-психологического климата в коллективе.

- Повышение трудовой мотивации сотрудников.

- Развитие лидерства и формирование команды.

Основные принципы и отличительные особенности технологии «Партнерского Диалога»

- Использование правил эффективной коммуникации.

- Ориентация на групповые ресурсы при решении проблем.

- Активное использование методов совместного обсуждения.

- Обучение самостоятельному решению проблем.

- Расширение круга участников принятия решения.

- Конструктивный подход к разногласиям.

- Гибкость процедуры реализации.
- Использование соглашений и решений в качестве основы для дальнейших действий.

Формы и методы «Партнерского диалога»

Стартовая конференция – совещание, направленное на постановку задач, сочетающее работу в подгруппах и пленарные обсуждения, в котором участвуют представители различных отделов и уровней организации. Консультанты (помощники) организуют и контролируют процесс проведения стартовой конференции. Результатами работы стартовой конференции является определение проблем и создание проектных групп.

Проектные группы – совещания небольших рабочих групп по отдельным направлениям решения проблем, проводящиеся по принятому графику и правилам с участием руководителей и сотрудников различных уровней организации. Консультанты следят за выполнением правил эффективного обсуждения и решения проблем, обеспечивая конструктивный характер взаимодействия. Результаты работы проектных групп – обоснованные предложения по решению проблем и контролю выполнения планов.

Итоговая конференция – совещание с широким кругом участников, направленное на принятие решений и планирование изменений по улучшению деятельности предприятия.

Дополнительные методы:

- Проведение опроса в форме интервью или анкетирования.
- Предоставление методических и аналитических материалов.
- Проведение учебных занятий в форме тематических лекций, семинаров и тренингов.
- Консультирование руководства предприятия.

5. Предоставление конкретных рекомендаций по повышению эффективности управления, в том числе предоставление письменных и устных рекомендаций по повышению эффективности управления (по принадлежности и в пределах, не нарушающих конституционные права работников).

6. Психологическое сопровождение деятельности подразделения движения в течение всего срока проекта, в том числе присутствие психолога на совещаниях, «разборах» случаев; непосредственное наблюдение за работой бригад «в поле» и проч.

Библиографический список

1. Базаров, Т. Ю. Управление персоналом развивающейся организации / Т. Ю. Базаров. – М.: ИПК Госслужбы, 1996.

2. Волкова, В. С. Внутриорганизационные коммуникации. Анализ системы внутриорганизационных коммуникаций / В. С. Волкова // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2014. № 3. – URL: <http://ekonomika.snauka.ru/2014/03/3976> (дата обращения: 17.10.2018).

3. Делез, Ж. Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – СПб: Алетейя, 1998. – 288 с.

4. Ермакова, Е. С. Социальная креативность студентов транспортного вуза / Е. С. Ермакова, В. А. Зацепурина // Человек и транспорт. Образование. Психология. Эргономика. Эффективность и безопасность // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – СПб.: Изд-во ПГУПС, 2018. – С. 27-32.

5. Карагачева, М. В. Социальная перцепция как фактор формирования культуры безопасности жизнедеятельности / М. В. Карагачева, Д. Н. Церфус, Т. В. Иванова // Формирование культуры безопасности жизнедеятельности в образовательной среде: приоритеты, проблемы, решения // Сборник материалов Международной научной конференции. – СПб.: Изд-во СПб УГПС МЧС России, 2018. – С. 24-29.

6. Кросс, Р. Невидимая сила социальных связей. Как на самом деле работают организации / Р. Кросс, Э. Паркер. – М.: Калидос Паблишинг, 2006. – 296 с.

7. Леонтьев, А. Н. Психология образа / А. Н. Леонтьев. – Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1979. – № 2. С. 3-13.

8. Лиотар, Ж-Фр. Состояние постмодерна / Ж-Фр. Лиотар / Пер. с фр. Н. А. Шматко. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.

9. Логвиненко, А. Д. Перцептивная деятельность при инверсии сетчаточного образа / А. Д. Логвиненко // Восприятие и деятельность / Под ред. А. Н. Леонтьева. – М., 1975. – С. 209-267.

10. Методические рекомендации по развитию и оценке культуры безопасности движения в холдинге «РЖД». - URL: <https://docplayer.ru/30703590-Utverzhdeny-rasporyazheniem-oao-rzhd-ot-2015-g-metodicheskie-rekomendacii-po-razvitiyu-i-ocenke-kultury-bezopasnosti-dvizheniya-v-holdinge-rzhd.html> (дата обращения: 17.10.2018)

11. Морган, Г. Образы организации / Г. Морган. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008. – 501 с.

12. Морозова, Н. А. Управление коммуникациями в организации / Н. А. Морозова // Вестник ВГУ. – Серия: Экономика и управление. – 2010. – № 2. – С. 173-181.

13. Научная электронная библиотека eLIBRARY. RU. URL: <http://elibrary.ru/> (дата обращения: 17.10.2018).

14. Определения организационной (корпоративной) культуры. – URL: <http://www.hr-portal.ru/pages/okk/ook.php> (дата обращения: 17.10.2018)

15. Петрова, Е. А. Внутриорганизационные коммуникации. Построение системы эффективных внутриорганизационных коммуникаций на примере компании Google / Е. А. Петрова // Экономика и менеджмент инновационных технологий. – 2014. – № 3. – URL: <http://ekonomika.snauka.ru/2014/03/4181> (дата обращения: 17.10.2018).

16. Петухов, В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В. В. Петухов // Вестник Московского Университета. – Серия 14. Психология. – 1984. – № 4. – С. 13-20.

17. Синельникова, Е. С. Влияние характеристик ситуации на проявление культурных различий в предпочтении способов взаимодействия в конфликте / Е. С. Синельникова // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2016. – С.64-78.

18. Смирнов, С. Д. Образ мира как предмет психологии познания / С. Д. Смирнов // Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду психологов СССР. Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983. – Ч. 1. С. 60-62.

19. Смирнов, С. Д. Мир образов и образ мира / С. Д. Смирнов // Вестник Московского Университета. – Серия 14. Психология. – 1981. – № 3. – С.15-29.

20. Смирнов, С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М.: МГУ, 1985. – 231 с.

21. Соломин, И. Л. Психосемантическая диагностика трудовой мотивации персонала / И. Л. Соломин // Труды Международной научно-практической конференции «Психология труда, инженерная психология и эргономика 2014» (Эрго 2014) / Под редакцией А. Н. Анохина, П. И. Падерно, С. Ф. Сергеева. – 2014. – С. 253-259.

22. Столин, В. В. Исследование порождения зрительного пространственного образа / В. В. Столин // Восприятие и деятельность. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – С. 101–208.

23. Управление персоналом: учебник для вузов / Под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.

24. Ходкинсон, Дж. П. Компетентная организация: психологический анализ процесса стратегического менеджмента / Дж. П. Ходкинсон, П. Р. Сперроу. – Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 392 с.

25. Чувильская, Е. А. Гипертекст как явление ситуации постмодернизма / Е. А. Чувильская // Актуальные проблемы современных наук: материалы IV-й международной научно-практической конференции, 16-31 июня 2008 г. – Прага: Nauka i studia, 2008. – С. 79-86.

26. Шамиева, В. А. Ассертивность как стратегия личности субъекта адаптации с окружающей реальностью / В. А. Шамиева // *Материалы III международной научно-практической конференции «Человек и транспорт» 15-18 сентября 2014 г.* – СПб.: Изд-во ПГУПС, 2014. – С. 151-156.
27. Шелонаев, С. И. Интеграция коммуникации в Веб-пространстве / С. И. Шелонаев // *Научное мнение.* – 2013. – № 6 (июнь). – С. 181-184.
28. Шелонаев, С. И. Медиапространство: опыт социологического анализа / С. И. Шелонаев. – СПб.: Астерион, 2012. – 178 с.
29. Шик, З. Коммуникация и пиар в организации / З. Шик. – Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2012. – 264 с.
30. Ященко, Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: монография / Е. Ф. Ященко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 383 с.
31. Anderson, J. R. (1990). *Cognitive Psychology and its Implications* / J. R. Anderson. – 3rd edn. – New York: Freeman.
32. Craik, K. (1943). *The Nature of Explanation* / K. Craik. – Cambridge: Cambridge University Press Cambridge University.
33. Eysenck, M. W. (1995). *Cognitive Psychology: A Student's Hand-book* / M. W. Eysenck, M. T. Keane. – 3rd edn. – Hove: Psychology Press.
34. Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models* / P. N. Johnson-Laird. – Cambridge: Cambridge University Press.
35. Mandler, G. (1985). *Cognitive Psychology* / G. Mandler. – Hillsdale; New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
36. Smircich, L. *Concepts of Culture and Organizational Analysis* / L. Smircich // *Administrative Science Quarterly.* – Vol. 28. – No. 3. *Organizational Culture* (Sep., 1983). – PP. 339-358.

М. В. Иванов
Психологические основы борьбы с терроризмом
на транспорте в контексте обеспечения безопасности
и надежности эргатических систем

Транспорт является одной из наиболее важных эргатических систем современной цивилизации. Источниками психологического подхода к транспортным проблемам, безусловно, являются психология труда и эргономика, которые успешно воздействовали на рост эффективности непосредственного взаимодействия человека с машиной (в основном – оператора). Но оно исследовалось и осознавалось в достаточно узкой зоне непосредственного влияния на работника технической среды – предпочтительно оператора (различимость показаний приборов, скорость реакции на сигнал, восприятие температуры, цвета стен, вибрации и т. п.). Постепенно удлинялся временной фактор этого влияния, расширялась зона изучения личностных качеств человека, но интерес оставался сфокусированным на изучении специалиста, контактирующего с «машиной», причем главное внимание все-таки уделялось усовершенствованию техники. В последнее время акцент стал все больше смещаться на человека как на важнейший элемент социально-психологических и культурных систем разной степени широты. Это и предопределило теоретические изыскания в области эргатических систем. В «Википедии» (со ссылкой на исследование Е. А. Климова [11]) дается такое определение: «Эргатическая система – схема производства, одним из элементов которой является человек или группа людей. Основными особенностями таких систем являются социально-психологические аспекты» [30]. И в настоящее время эргатические функции относятся не только к материальному производству, но и к духовному. Привнесение в теорию установок гуманитарных наук, естественно, размывает строгость естественнонаучных требований, но дает возможность расширить поле научного анализа и найти подходы к решению важных практических задач. («Наряду с недостатками (присутствие «человеческого фактора»), эргатические системы обладают рядом преимуществ, таких как фази-логика (нечёткая логика - от англ. fuzzy logic), эволюционирование, принятие решений в нестандартных ситуациях» [29]).

«Все без исключения системы управления на железнодорожном транспорте... Роль человека в них различна. Понятие эргатическая система достаточно полно охватывает практически всю деятельность людей, занятых управлением перевозочным процессом на железнодорожном

транспорте. Эргатические системы представляют собой высшую форму систем управления, более общий класс, чем информационные, так как в них осуществляются все формы взаимодействия объектов друг с другом. Все остальные системы управления реализуют только часть возможных отношений между объектами. Человек влияет на все отношения в эргатической системе управления» [31]. Одной из важнейших задач является усиление борьбы с терроризмом на транспорте.

Терроризм ставит перед современной цивилизацией серьезные проблемы, решить которые невозможно в рамках привычных представлений, применимых к повседневной жизни и обыденному поведению человека. «Современный терроризм – это нервная реакция на глобальные изменения в мире. Адаптация к этим изменениям – дело всего человечества. Это очень трудная интеллектуальная и психологическая проблема, которой пока нет места среди задач борьбы с терроризмом» [33, с. 85-86]. Серьезность террористической угрозы транспортному средству столь велика, что И. Л. Соломин видом чрезвычайной ситуации (по критерию происхождения) наряду с природными и техногенными называет социальные, источником которых является терроризм и война [21, с. 55]. Терроризм оказывается злом, соизмеримым с войной.

Важнейшее нововведение должно быть связано с включением человека не как объекта, а как субъекта поведения в ситуации теракта. Он даже в критической ситуации принимает решение сам, а разные люди принимают разные решения, поэтому реальная конфигурация событий всегда выступает как конкретная система приложения психологических сил разной величины и разного направления. Психологический фактор играет важную роль в протекании террористической ситуации. И меры борьбы с терроризмом на транспорте должны включать в себя психологическую составляющую. «Так, много лет исследовали деятельность оператора только с точки зрения его информационных связей с машиной. Однако действительное место и роль оператора в системе «человек–машина–среда» наиболее полно отражают именно эргатические системы» [31, с. 146]. И террорист является элементом этой «среды», агрессивно вторгнувшейся в транспортное средство. Например, он может взять на себя функцию оператора и отключить важные системы безопасности – вплоть до превращения транспортного средства в оружие уничтожения и даже самоуничтожения. Такими стали два самолета, которые разрушили Всемирный торговый центр в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года. По мнению экспертов, третий самолет (также разбившийся!) не смог обрушиться на Белый дом только потому, что пассажиры вступили в героическую схватку с террористами и не дали им осуществить свой план. Борьба на техни-

ческом уровне шла за доступ к пульта управления, а на «средовом» – за высшие нравственные ценности. Такое понимание транспортной катастрофы возможно лишь в рамках эргатические системы.

Транспортные коммуникации являются не только стратегически важной, но и весьма удобной целью террористов. Почти повсеместная «тематическая» связь терроризма и транспорта имеет своё ясное обоснование: «точечный» удар в коммуникационной системе ослабляет и дезорганизует всю систему; затраты на разрушение её элемента на несколько порядков ниже потерь, которые она понесёт; любой сбой транспортной системы отражается на других, дезорганизуя их (смежные производства, пассажиропотоки, экономические связи); теракт на транспорте быстро становится известным (прежде всего через СМИ); пользование транспортом входит в жизнедеятельность большинства населения индустриальных стран, поэтому теракт на транспорте воспринимается людьми в качестве прямой личной угрозы им как потенциальным пассажирам; транспорт как средство массового передвижения способствует анонимности пассажира, а тем самым – и террориста, что затрудняет его обнаружение; функции транспортировки связаны с перемещением, что позволяет террористу, включив таймер взрывного устройства, просто покинуть транспортное средство и дистанцироваться от него, оставаясь на месте; транспортное средство может находиться в любой точке сети передвижения, а, значит, и быть удаленным от центра «силового» социального контроля (аэродрома, станции, порта); временный перевес в силах может позволить террористам захватить власть над персоналом и пассажирами; транспортное средство удалено от социальных институтов, которые обычно обеспечивают безопасность людей, и часто находится в «неестественной» для человека среде (вода, воздух); транспортное средство может обеспечить передвижение террористов в безопасное для них место без каких бы то ни было дополнительных затрат на безнаказанное исчезновение; транспортное средство может само стать оружием, не подвергаясь при этом никаким дополнительным усилениям его разрушительной мощи (бензобак самолёта при столкновении со зданием превращается в бомбу, а стены тоннеля в метро при взрыве в вагоне «возвращают» взрывную волну к нему для вторичного удара); транспортное средство служит тем самым и удобным объектом для угроз и шантажа террористов, предлагающих транспортникам и властям откупиться от возможного большого ущерба меньшей уступкой; транспортное средство способно перемещаться и тем самым исчезать, маскироваться, передвигаться в более благоприятную для террористов среду; транспортное средство (особенно пассажирское) легко доступно для проникновения террористов; транспортное средство обору-

довано автономным источником информации, а потому служит удобным оружием информационной войны.

Количество терактов на транспорте растет, а разрушительная их сила увеличивается. В транспортных системах отношение к терроризму как безусловному злу должно стать профессиональной нормой, элементом профессиональной и личной культуры персонала. Это значит, что школы всех уровней транспортного образования обязаны быть средоточием антитеррористической, гуманистической культуры – нравственной и психологической.

В настоящее время средства массовой коммуникации играют столь важную роль, что их разрушение привело бы к распаду современной цивилизации. Но среди них транспорт выделяется особо. Потребитель транспортных услуг получает не только «результат» работы системы (как газ, свет, тепло в доме, письмо в почтовом ящике, послание на мониторе компьютера). Потребитель участвует в «процессе» – в работе транспортного средства, перемещается. И тем самым попадает в иное пространство и время.

В 1920-е годы выдающийся русский физиолог А. А. Ухтомский выдвинул идею хронотопа – пространственно-временного континуума, организующего поведение организма. В 1923 году Ухтомский писал: «И наиболее дерзновенное предсказание Эйнштейна, мне кажется, в том, что сам человеческий опыт, его основные интегральные образы и физиологическое восприятие форм могут быть изменены и преобразованы согласно с новыми концепциями пространства и времени» [22, с. 195]. Выдающийся русский филолог М. М. Бахтин уже в 1930-е годы положил идею хронотопа в основу культурной типологии, связав пространство и время с типом личности [1].

Психологические аспекты пространственно-временной депривации (ограничений) обретут свою актуальность по отношению ко всем видам транспорта. Проблема скученности людей первоначально привлекла внимание психологов, изучающих влияние окружающей среды на человека. «У людей, которые «перенаселили» определенное пространство, может появиться чувство анонимности, своей незначительности, апатии, может исчезнуть интерес и наступить безразличие ко всему» [26, с. 144].

Самым уязвимым участником террористической ситуации является, конечно же, пассажир. Нервные срывы, паника, братание с террористами, наивные надежды на примирение сторон, снижение самоуважения, потеря чувства реальности, ослабление физиологической стойкости организма – все это характерно в большей или в меньшей степени именно для пассажиров. И такое можно понять: пассажир оказывается между

двумя группами профессионалов – террористов и спецназовцев. И те, и другие знают свое дело, пассажиры же – дилетанты, отобранная случаем малая доля всемирного пассажиропотока, поэтому грамотная психологическая помощь пассажирам со стороны транспортного персонала имеет фундаментальное значение для снижения потерь от терактов, связанных с захватом заложников. Работников транспорта необходимо обучить методам взаимодействия с пассажирами на всех стадиях теракта: от его начала до выхода из кризисной ситуации с ослаблением посттравматического синдрома.

Однако до сих пор борьба с терроризмом на транспорте рассматривается изолированно от решения других проблем, возникающих в экстремальных ситуациях, происхождение которых в основном связывается с неполадками технических систем или ошибками персонала. (Например, в капитальном труде Л. С. Нерсеяна «Железнодорожная психология» [16] есть специальные главы, посвященные агрессии и конфликтам, но терроризм даже не упоминается). Видимо, поиски исправления «типовых неполадок», возникающих внутри транспортных систем, блокируют внимание к редким, маловероятным событиям, какими являются террористические акты, – тем более, что их возникновение трудно предсказать, превентивное воздействие на них невозможно «изнутри» транспортной сферы, их появление рассматривается здравым смыслом как хаотическое вмешательство «извне», пугающее своей чудовищностью.

Иное понимание терроризма на транспорте возможно в рамках концепции эргатических систем. В ней транспорт выступает как открытая (а не замкнутая) структура, учитывается широкий спектр установок работников (до социальных, духовных) и важная роль отводится маловероятным событиям. Но пока разработка данного направления только начинается. Одна из ведущих специалистов в области психофизиологии Е. И. Николаева констатирует: «Спецификой времени является рекурсивность среды, в которой появляются события, увеличивающие вероятность крайне маловероятных событий и влекущих за собой каскад непредсказуемых последствий... В этом случае эффективность деятельности человека напрямую будет зависеть от чувствительности к слабым воздействиям, хотя известно, что при высокой концентрации внимания у человека утрачивается способность воспринимать дополнительные внешние сигналы... Ситуация осложняется, когда изучению подвергается не один человек, управляющий техническим устройством, но субъектами эргатической системы являются несколько человек, например, летчик и диспетчер или машинист скоростного поезда и диспетчер. Однако большинство исследований все-таки направлено на изучение лишь одного субъекта, не учи-

тывая тип отношений с другим субъектом, что при определенных обстоятельствах может снизить эффективность взаимодействия и ухудшить восприятие как стимулов, идущих из быстро меняющейся среды, так и исходящих от другого субъекта инструкций или сведений. Однако соответствующих данных, позволяющих предсказать исход взаимодействия на основе как личностных данных, так и результатов оценки эмпатийных возможностей, нет. Более того, представляется важным оценить возможности человека как субъекта эргатической системы предсказывать поток сенсорной информации в сложной среде, наполненной случайными событиями разной степени вероятности с разными последствиями. Подобных исследований в имеющейся литературе мы не нашли» [17, с. 283].

Психология разработала многие методы овладения фрустрирующими обстоятельствами. Исследованы формы подавления личности и сопротивления ему [27], стратегии управления конфликтами и их разрешения [6], феномен страха и его преодоление [28], возникновение стресса и овладение им [20], рост и снижение агрессии [4]. В распоряжении специалистов имеется и монография обобщающего характера [18]. Участие психологов в антитеррористической борьбе представлено в описаниях конкретных случаев [24]. Но в широком контексте эргатических систем терроризм пока не нашел своего рассмотрения, хотя указанные выше исследования являются важными источниками для построения теоретического каркаса антитеррористической психологии в целом и психологии борьбы с терроризмом на транспорте в частности. По результатам имеющихся гуманитарных и естественнонаучных исследований человека можно проследить, как влияет на поведение человека терроризм на общекультурном, идеологическом и личностном уровнях и какие методы борьбы с ним имеют первостепенное значение.

Культура терроризма

В общетеоретическом плане культура включает все знания, умения и навыки, которые мы получаем после рождения, зафиксированная в предметах, правилах поведения и мышления память человечества: язык, ритуалы, законы, книги, компьютеры, музеи, дома, стулья. Культура упорядочивает отношение человека к миру и поведение в нем. Мир воспринимается в системе координат, где противопоставлено добро и зло, мое и чужое, справедливое – несправедливое, красивое – некрасивое. Развитие культуры включает не только накопление опыта, но и его переосмысление, выдвижение новых идей, формирование новых форм социального взаимодействия. Завоевания цивилизации не распространяются мгновенно. Существуют современные типы культуры, но сохраняются и архаические.

Наиболее развитые культурные сообщества отличаются от остальных большей органичностью своей структуры, в которой новшества не заимствуются, а являются плодом долгой подготовки и согласуются с уровнем развития других культурных процессов. Отсталые цивилизации чаще всего стремятся овладеть техническими открытиями передовых, но во имя сохранения своей архаической социальной и духовной культуры. Современный терроризм представляет собой особенную опасность именно потому, что самые последние достижения цивилизации готов использовать во имя укрепления архаических форм существования.

Архаичность культуры терроризма проявляется в следующих аспектах:

1. Совместное существование людей осознается не как процесс согласования интересов свободных личностей, а как обязательное воплощение некоего неумолимого закона, к исполнению которого при необходимости нужно и принуждать.

2. Свобода мысли и слова ограничивается пределами господствующего вероучения.

3. Жизнь и права человека всегда могут быть принесены в жертву во имя групповых интересов.

4. По отношению к «другим» (группам, не разделяющим «наши» мнения) разрешены любые формы насилия, чтобы либо обратить их в свою веру, либо уничтожить. «Мы» – полноценные люди, «они» – нет.

5. «Наши» традиции, привычки, обряды вплоть до мелочей – правильны, не подлежат обсуждению и пригодны к насаждению, навязыванию «им».

Архаические культуры тяготеют к догматизму, традиционализму, мелочной опеке поведения человека, к доминированию принуждения над убеждением, к разрушению всего непривычного и непонятного, к придиричливой переделке всего вокруг по своим стандартам.

Современная культура признает многообразие форм жизни и правомочность различных явлений, верит в диалог и возможность договориться о главном, направлена на защиту личности – ее уникальности, права на самостоятельность, на независимость мысли.

Идеалом архаичной культуры является правильное единообразие, а современной – творческое разнообразие. «Терроризм удовлетворяет ... архаическое и инфантильное желание всемогущества» [23, с. 30]. Терроризм в аспекте культуры выступает как крайне агрессивная попытка архаической цивилизации уничтожить современную, используя ее же технические средства борьбы, которые сама архаика и выработать бы не могла.

Идеология терроризма

Используя откровенно бандитские способы действия, терроризм отнюдь не приравнивает себя к примитивной уголовщине. Он выдвигает идеологическое обоснование своего существования, реализуя принцип: цель оправдывает средства. Главные идеологические мотивы терроризма таковы:

1. *Утверждается невыносимость страданий той или иной группы людей, в защиту которых якобы и выступают террористы.* Нетерпимость такого положения служит оправданием любых действий, которые выступают как протест. Жертвами несправедливости объявляются национальные, религиозные, социальные и иные группы, на сочувствие которых и рассчитывают террористы. Терроризм играет на недовольстве людей, но отнюдь не стремится решать их проблемы. Неизвестно ни одно случая, когда успехи терроризма приводили к экономическому процветанию тех обездоленных групп, от имени которых террористами лилась кровь.

2. *Находится виновник этих страданий.* Это сообщество людей, которое, по мнению террористов, живет лучше – а, значит, за счет обездоленных. Важно, чтобы это был коллективный виновник. Тогда насильственные действия против любого отдельного человека из такой группы получают оправдания: он страдает за свою несправедливую сытую жизнь в порочном обществе.

3. *Виновник объявляется не просто источником прошлого зла. Он основная угроза благу и самой жизни всех людей в будущем.* И потому должен быть поставлен на колени, а террор – это только начальный этап борьбы за счастье «своих». Из всех видов конфликтных ситуаций выделяется самый контрастный (соперничество – приспособление) «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» [2, с. 22]. Чаще всего виновник обрисовывается и как потенциальный источник гибели человечества, поэтому смерть какого-то количества заложников – людей из этого порочного сообщества – террористам представляется малосущественной, ибо все оно скоро сойдет со сцены.

4. *Утверждается абсолютная правота своего учения.* В основе терроризма лежит идеология фанатизма. В настоящее время основной базой фанатизма является агрессивный догматизм (часто религиозный). Подобная религия опирается на откровения пророка, выражающего высшую

волю, и, значит, всегда существует опасность появления такого религиозного авторитета, который истолкует религиозный текст в духе нетерпимости и воинственности (примером тому является ваххабизм). В XIX – XX вв. существовали и светские по наружности учения, питавшие терроризм. Но при внимательном рассмотрении они оказывались также откровениями непререкаемого авторитета. Если традиционные церкви на опыте тысячелетних конфликтов все больше учились терпимости и гибкости, то ряд новых модификаций тех же религиозных учений отличается радикальной воинственной непримиримостью к «неверным».

5. *Выдвигается упрощенная программа устроения жизни.* По своим лозунгам террористы могут делиться на две основные группы. Традиционалисты выступают под знаменем фундаментализма. Выдвигается призыв вернуться к основам («фундаменту») истинной жизни, которые когда-то уже были заложены и воплощены. Революционеры, наоборот, верят в будущее устройство, которого никогда в прошлом не было. Их идеал утопичен. Идеализированное фундаменталистами прошлое переносится в будущее как неперемный миропорядок, который обязательно состоится, если устранить дурную часть настоящего. Но и фундаменталистский миф, и леворадикальная утопия отличаются предельной упрощенностью. Прimitивность и доступность обоих идеалов привлекают людей с малоразвитым сознанием и плохой устроенностью в жизни. И именно эти группы оказывают социальную и моральную поддержку терроризму обоих направлений. Упрощенность мифа фундаменталистов и утопии радикалов при их превращении в господствующую идеологию обрекает общество на социальную, экономическую и культурную деградацию.

Идеологические построения здесь опираются не на научные построения (они большинству террористов недоступны и для организаторов террора нежелательны), а на здравый смысл, с помощью которого можно решать простые, привычные практические задачи обыденной жизни. Когнитивный уровень такой идеологии архаичен (здесь идеология опирается на психологию «потребителя» террористических идей, находит свою реализацию в коммуникации, направленной на носителей низших ступеней когнитивного развития). «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 A1, A2, A3 имеют признак B; следовательно, все объекты класса A имеют признак B») и аналогия, а также различные формы умозаключений, ведущие к получению выводов, которые могут считаться лишь возможными. Секретный 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» [10, с. 545].

Террористической культурной ориентации соответствует и психологический коррелят: использование более простых механизмов регуляции поведения, что имеет прямое отношение к состоянию личности в предельно экстремальной ситуации. Даже на производстве «сверхэкстремальные ситуации... характеризуются крайне низким уровнем когнитивной проницаемости... преобладанием базовых стратегий поведения (паника, борьба или бегство) и недоступностью высших психических функций для организации целенаправленного... поведения» [3, с. 163]. В террористической ситуации значительно сильнее наносится удар по личностному самоопределению и, естественно, происходит более обширная дезорганизация, а, значит, и примитивизация психической деятельности. Для жертв теракта он выступает как непредвиденный и нежелательный отдельный случай. А вот для террориста, наоборот, он является важнейшим актом самоутверждения, ибо террорист живет войной, а потому неизбежно ориентирован на тот тип культуры, который не вступает в диссонанс с его ценностями, находящимися на уровне когнитивной упрощенности.

Личность террориста

В реальных террористических группах встречаются люди с самыми разными характеристиками личности, поэтому было бы большой ошибкой заявлять, что существует «психологический стандарт» террориста, и тем самым вводить в заблуждение людей, намеревающихся обезопасить себя знанием его стопроцентной маркировки. Среди террористов обитают и обычные бандиты-корыстолюбцы, и простодушные помощники из чувства дружбы или любви, и циничные бизнесмены, собирающиеся разбогатеть, а потом жить в «приличном обществе». Однако существует специальная психологическая подготовка исполнителей теракта, которая к тому же совершенствуется с учетом полученного ими опыта. «Привлечь в террористические организации новых членов можно не только путем длительного убеждения в правильности такого выбора, но и посредством

определенной манипулятивной стратегии, выступающей дополнением к идеологической обработке, так сказать, традиционного характера» [19, с. 130]. Гипертрофированное чувство мести, ненависть и агрессия (архаические по своей природе) оказывают свое подавляющее влияние даже на ту деятельность террориста, которая требует применения интеллектуального аппарата, выработанного цивилизацией отнюдь не для чисто разрушительной активности. Например, планирование теракта осуществляется с невольным включением защитных механизмов личности (блокировки, переноса, рационализации), которые связаны с не контролируемым личностью «стратега» воздействием бессознательного на принятие решения, а, значит, с когнитивным обеднением. «Наиболее отличительной характеристикой стратега является отстраненность, независимость, бесстрастность и способность разрабатывать планы и давать ответы, иногда приводящие к огромным жертвам и смертям без какой-либо эмоциональной вовлеченности в процесс осуществления операций или их исхода» [15, с. 182]. Поэтому можно говорить о психических установках, которые учитываются, закрепляются и усиливаются при воспитании террориста.

1. *Общая неадаптированность.* Террорист чужероден существующему социальному и культурному порядку, отрицает его и стремится к его уничтожению – не преобразованию, усовершенствованию, облагораживанию, а именно разрушению. В публичном же поведении террорист склонен к маскировке, мимикрии, невыделенности из окружения. Он внутренний эмигрант, вступивший на тропу войны. Иногда это вызвано просто неприспособленностью человека к существующему образу жизни. Так, психические заболевания во многом связаны с неадаптированностью личности. Наиболее общим показателем является комплекс неполноценности – боязнь, что я не смогу реализовать себя в наличных условиях и при честной конкуренции. Человек может принадлежать к вполне приличному кругу, но хотеть большего – и при этом чувствовать, что нормальные способы социального роста ему дают мало шансов на успех. В таком случае и рождается отрицание самого социального порядка с его правилами восхождения вверх. В результате отвергаются не просто нормы гражданского или официального поведения, но и общецивилизационные правила (особенно правила морали).

2. *Личностная бесперспективность.* Террорист лишен далекой жизненной перспективы. Само участие в террористическом акте предполагает возможность гибели, и это террорист прекрасно понимает. В случае же самоподрыва самоубийство входит в самый сценарий теракта, поэтому личностная реализация террориста аномальна. *Смысл своей жизни он готов приравнять к одному событию, к одному действию.* Нормальный

жизненный путь человека подразумевает постепенный внутренний рост, накопление знаний и опыта, постоянную реализацию профессиональных и творческих возможностей, создание семьи и дружеского круга – все возрастающую плодотворность. Террорист же готов удовлетвориться одним громким делом.

3. *Неспособность ценить человеческую жизнь.* В глазах террориста жизнь обесценивается, и это объясняется отсутствием у него длительной жизненной перспективы. «Психологами-криминалистами было выявлено, что в основе актуализации жестокости лежат дефекты ценностно-нормативной сферы человека, а именно нарушение ценности другого человека» [25, с.84]. Но тогда обесценивается и жизнь других, и жизнь вообще. Оправдание деструктивного (разрушительного) акта как вершины личной деятельности неизбежно дегуманизирует психику террориста. Рассматривая себя как орудие чьей-то воли, *террорист привыкает и других людей воспринимать инструментально*: только как союзника или противника, как помощника или препятствие, поэтому и наблюдается бесчувственность террориста при «подсчете» жертв террористического акта.

4. *Невротичность.* Террорист постоянно взвинчен, невротизирован. И лишь редкий обладает неколебимым хладнокровием. Сделав мир чужим, террорист находит душевное убежище только в узком мирке «своих». Поэтому террористы сентиментальны до приторности, проявляя чувства приязни к товарищам. Однако сама маскировка как элемент терроризма искажает психику террориста. Возникает постоянная необходимость думать: а не маскируется ли кто-нибудь из «своих», не предал ли он уже общее дело? Поэтому террористы вечно ищут доказательства верности своих товарищей. Участие в совместном пролитии крови сплачивает террористическую организацию. В «боевой ситуации» групповой настрой террористов таков, что нивелирует личные качества участников, ориентируя всех прежде всего на агрессивное обращение с жертвами.

5. *Властолюбие.* Террорист больше всего ценит власть над людьми. В отличие от солдата на войне террорист нападает на безоружных и беззащитных людей, которые живут по законам мирного времени. И нападает с целью нанесения ущерба здоровью, убийства или захвата в заложники. Он добивается абсолютной власти над людьми, аннулируя все их человеческие права. Если под властью понимать способность человека влиять на поведение других, то цивилизация выработала много ее видов. Это власть разума, компетентности, нравственности, мастерства. Чтобы получить авторитет доброго, умного, честного или знающего человека, требуется долгая и творческая работа личности над собой. Власть насилия примитивна и скороспела. Достаточно завладеть оружием, и ты хозяин над жиз-

ню и смертью безоружного. И никаких личных достоинств для этого не требуется. Вот почему среди террористов большое количество неудачников. Продуктивная и нравственная жизнь порождает чувство собственного достоинства в человеке, а среди его окружения – уважение к нему. Несостоявшаяся же личность может только через насилие потребовать внимания к себе.

6. *Изолированность.* Террорист – человек узкой и изолированной группы. Все мы входим в какие-то малые сообщества (семья, соседи, коллектив коллег и т. п.). Но они согласуются между собой и образуют более общие группы. Террорист же принадлежит к группе, которая окружена враждебным миром, она, лишь она одна, является островком истинного и справедливого существования. У нее свои правила, своя мораль, свои духовные ценности. *Эта группа заменяет террористу остальной мир, из которого человек уходит.* Террористы часто порывают со своими родственниками и знакомыми, меняют свое имя, покидают родные места. Воспитание террористов осуществляется обычно в специальных лагерях, отгороженных от большого мира и пространственно (стеной), и информационно (слушай только нынешних учителей), и социально (вдали от родственников, друзей). Здесь полностью контролируется поведение новобранца, а основные усилия направлены на выработку дисциплинированности и готовности подчиниться любому приказу.

7. *Чувство избранности.* Чтобы превратить своих жертв в послушное орудие, террорист должен ощущать себя носителем высокой миссии, которую нужно исполнить во что бы то ни стало. Право отнять жизнь у другого – причем любого из «неверных» – это право может присвоить себе только сверхчеловек, человек «особой природы», призванный спасти мир. Достоевский таких людей назвал устами Раскольникова: это «право имеющие» как угодно распоряжаться «неизбранными», «обыкновенными» людьми – «тварями дрожащими».

8. *Неинтегрированность личности.* Интегрированность (внутреннее единство) личности вырабатывается долгими годами творческого восхождения. Когда человек осваивает все большее количество жизненных сфер и научается выстраивать свое ролевое поведение на принципе согласованности всех личностных проявлений, личность обретает стержень. Человек ясно понимает себя (он адекватен, обладает чувством идентичности), имеет отчетливую Я-концепцию. *Неинтегрированная личность представляет собой ворох ролей, которые реализуются в зависимости от ситуации.* Они не согласованы, поэтому в одном случае человек робок, а в другом – груб. Вежливость сменяется хамством, чувствительность – жестокостью, хладнокровие – паникой и т. п.

9. *Неразвитая индивидуальность.* В обычной жизни террористы чаще всего оказываются просто неинтересными людьми. У них почти нет ничего своего, особенного, привлекательного. Террорист реализует себя либо в подготовке теракта, либо в его осуществлении. Его деятельность направлена на уничтожение и разрушение. Он невольно превращается в винтик взрывной машины. *Он конформен – подчинен влиянию группы и в мнениях, и в поведении.* Для развития индивидуальности как уникальности личность террориста не имеет достаточной базы.

Исследования психологов показали, что «выделка» послушного человека осуществляется при выполнении следующих условий (в банде, религиозной секте, концлагере):

- создание непроницаемых барьеров, отсекающих влияние внешней среды (общение, контроль, общегражданская защита прав, свобода выхода в независимую печать);
- создание общего для всех режима и норм поведения, причем регуляторы заданы извне, а не выработаны группой;
- постоянный контроль над поведением каждого круглосуточно (в отличие от домашней бытовой свободы);
- депривация, приводящая к ущемлению ряда потребностей: пищевых, двигательных, сексуальных и проч. (Проблеме изоляции личности и ее подавления посвящена книга американского ученого Эрвина Гофмана «Приюты» [33]).

Террористам транспортное средство легче превратить в место пребывания заложников, именно используя объективные транспортные неудобства. Находясь на корабле или в самолете, мы пространственно отделены от близких; питаемся по расписанию; общаемся при постоянном наличии посторонних – коллег, соседей по купе или авиасалону; послушны при командах; мы страдаем от тесноты, ограничены в подвижности.

Способы подавления личности заложника

Террористы сознательно используют массу методов для того, чтобы совершить самую тяжкую расправу над нравственным миром заложника. Террорист должен обеспечить максимально возможные условия разложения личности заложников. Но при этом он нуждается в работе персонала, обеспечивающего функционирование транспортного средства, а, значит, заинтересован в их превращении в послушных исполнителей своей воли.

Основные способы направлены на то, чтобы создать заложникам физический, социальный и духовный дискомфорт.

Физический дискомфорт порождается скученностью заложников в «отведенном загоне», часто духотой, запретом перемещаться и даже активно разминаться, скованностью позы, отсутствием лекарств, холодом или жарой, формами крайнего физического насилия является избиение или изнасилование заложника. *Социальный дискомфорт* выражается в лишении заложника большинства его социальных прав. Личность становится беззащитной – ее не охраняет «здесь и сейчас» ни закон, ни нравственная сила общества. *Духовный дискомфорт* вызывается тем, что жертвы обвиняются в принадлежности к коллективному преступлению как союзники угнетения религиозных, национальных, социальных и иных групп, от имени которых собственно террористы и выступают.

Страх транспортных заложников резко усиливается и от того, что люди находятся в «неестественной» среде (в воздухе, на воде, под землей), что государственные службы безопасности далеки, что почти невозможны попытки бегства от террористов, что, наконец, технический сбой в управлении самолетом или кораблем способен привести к гибели без применения какого бы то ни было оружия.

Опасности для психической жизни заложника.

Действия террористов построены так, чтобы создавались ловушки для психики заложников, для деградации их личности. «Потеря себя» ставит в трудное положение не только транспортного заложника, но и окружающих,

Проявление деградации личности принимает следующие формы.

1. Происходящие события столь непривычны и неожиданны, что заложник не сразу осознает самый факт захвата, его реальность. Наступает *дереализация*, которая оборачивается неадекватными действиями заложников, пытающихся вести себя, не признавая опасности сложившегося положения. И чтобы «удостоверить» захваченных в реальности свершившегося, террористы преподносят жестокие и «громкие» уроки – вплоть до убийства.

2. Человек как бы теряет себя – происходит *деперсонализация*. Убежденность, что с людьми нельзя жестоко обращаться, сталкивается с грубой реальностью факта именно такого негуманного обхождения. При деперсонализации пропадает привычная ясность автономности внутреннего мира, суверенности своего Я. (Я ли это, со МНОЙ ли это происходит, не стал ли Я Другим, и каким Другим?) Внутренняя смута буквально парализует психику растерявшейся личности.

3. В условиях страха и тревоги заложник может погружаться в переживание всех мелочей своего несчастного положения. Проявляется

болезненная сосредоточенность на бедах настоящего. Таких морально подавленных людей встречается в группах заложников от 30 % до 50 %. Возникающий у них стресс переходит в дистресс – процесс истощения организма с резко снижающейся общей его сопротивляемостью.

4. Навалившееся несчастье человек начинает воспринимать как неизбежный факт своей судьбы – проявляет склонность к *сверхдетерминизму*. Лихорадочно работающее сознание человека часто находит причину в виде персональной вины – своей или чужой, он занимается опасным самоедством.

5. Невольно оказавшись в «одной связке» с террористами, некоторые заложники вдруг переходят на их сторону, становясь их соратниками по призыву души. Возникает один из самых поразительных парадоксов терроризма — *стокгольмский синдром*. Название этот феномен получил в память о событии, происшедшем в Стокгольме в начале 1970-х годов. Два террориста захватили банк и держали там заложников в течение недели. Когда полиция пыталась штурмовать здание, заложники помогали террористам. И есть сведения, что две женщины-заложницы впоследствии обручились со своими бывшими захватчиками. Стокгольмский синдром возникает, когда террористы вызывают у заложника неодолимый страх за свое существование. И тогда в его сознании они выступают не только как тактические союзники, имеющие общие с ним цели по мирному выходу из ситуации. Они становятся собратями по несчастью, озабоченными, как бы избежать – не наказания за свое преступление – а кровопролития, ненужных жертв. Переход транспортника на сторону захватчиков может сильно затруднить освобождение заложников.

Методы сохранения заложником своей психической устойчивости

Психика человека обладает огромными информационными возможностями и высоким уровнем надежности. Следующие методы, выработанные психологами, помогают транспортному заложнику сохранить устойчивость своей личности.

1. *Признать существование опасностей (в том числе и терроризма) в современном мире.* Речь идет о выработке серьезной установки на терроризм еще до того, как станешь заложником. Большинство людей пока так воспринимают сообщение о терактах: все случилось «там», в другом месте, и не со мной. Действует защитный механизм блокировки информации, опасной для личности. Требуется осознание наступающей на каждого из нас угрозы и необходимости лично и социально противостоять терроризму.

2. *Утвердиться в убеждении, что наше личное достоинство принадлежит нам, а не другим, и тем более – не террористам.* Свое достоинство поддерживать легко, когда на него никто и не покушается, в то время как это важнейшая человеческая ценность, и как ценность имеет вневременную сущность.

3. *Быстро и четко оценить ситуацию захвата как свершившийся факт.* Лучше ошибиться, приняв неясную ситуацию за террористический захват, чем промедлить в признании его реальности. Во-первых, можно избежать захвата. Во-вторых, появляется возможность лучше использовать время для духовной мобилизации.

4. *Ясно осознать свои интересы.* Нужно точно разделить участников на «мы» и «они». Вся линия поведения заложника должна подчиняться одной цели: защищать интересы тех, кто входит в группу «мы».

5. *Четко отделить свое Я от наличных физических условий.* Смена контекста жизни всегда вызывает напряжение и тревогу за устойчивость своего Я. Себя, свою личность не нужно подчинять ситуативной данности, как мы делаем это при простуде или растяжении связок. Это преходящее состояние, в которое попала моя личность – постоянная (не временная) основа моей духовной жизни.

6. *Не дать страху перейти в ужас.* Страх возникает при осознании конкретной опасности. Это нормальное состояние организма, которое мобилизует его в целях самообороны. Тревожность формируется как реакция на враждебный мир вообще. Источник опасности неизвестен, неопределен, скрыт где угодно. Ужас – это не просто страх, а опасения еще большего страха. При обычном страхе человек способен проявлять разумную активность: осторожно исследовать объект опасности, искать средства защиты. При тревожности наблюдается дезорганизованность поведения, отрывочность, нелогичность. Ужас же просто парализует. Охваченный ужасом человек теряет жизненные силы столь быстро, что может умереть от нервного истощения. Чтобы сохранить самообладание, заложнику следует пользоваться следующими правилами.

- Сохранять в возможно лучшем виде свою физическую форму. Известно, что сердце перекачивает только 80 % крови — остальная перемещается благодаря движению мышц, поэтому даже в скованном малоподвижном состоянии нужно делать физические упражнения (напряжение – расслабление тела, сжимание – разжимание кистей рук, опускание – подъем диафрагмы). Для транспортного заложника физическая подготовленность особенно важна, потому что есть риск аварийной ситуации.

- Использовать методы релаксации, мысленно создавая ситуации, способствующие уравновешенному и оптимистическому настрою. При

кораблекрушениях пассажиры, спасшиеся в лодках или на плотках, иногда умирают раньше того срока, который необходим для биологической гибели организма от голода или жажды. Но среди них никогда не попадались дети моложе восьми лет, ибо те из-за недостатка жизненного опыта не в состоянии представить себе подобную смерть и умереть от ужаса ее ожидания.

- Вступать во всевозможный контакт с собратьями по несчастью: пожатием руки, словом, взглядом; помочь отчаявшимся, получить помощь при своих затруднениях. Руководители транспортного персонала должны быть обучены способам консолидации коллектива в критической ситуации. Если же среди заложников оказываются пассажиры, то любой работник транспортного средства выступает как человек, от которого они могут ожидать помощи и поддержки. Значит, транспортникам необходимо пройти профессиональную школу личностного роста, чтобы полноценно выполнять свои обязанности.

- Заниматься активной мыслительной работой. Нужно тщательно освоить планировку транспортного средства, наметить пути возможного передвижения в нем или покидания его в критической ситуации; запомнить внешний вид террористов, которые при освобождении могут маскироваться под пассажиров; продумать слова, с которыми следует обратиться к властям, если того потребуют бандиты, так чтобы при исполнении их приказа дать замаскированную полезную для спецназа информацию.

- Быть хозяином своего поведения. Любой приказ террориста нельзя исполнять бездумно, автоматически. Даже если необходимо такой приказ выполнить, следует «пропустить» его через себя, дать себе эту команду. По отношению к террористам мы должны быть вменяемыми, а не внушаемыми.

Общее направление профессиональной психологической работы с транспортным персоналом связано с развитием личностного потенциала каждого человека, с подготовкой к возможной критической ситуации (умение слушать и говорить, понимать и убеждать, укреплять волю и наблюдательность, осознавать ценность каждого человека и т. п.). Требуется обретение навыков совладающего поведения: копинг – стратегиями, ограничивающими автоматизм действия защитных механизмов. «Защитные механизмы направлены на снятие эмоционального напряжения, а копинг действует в направлении восстановления нарушенных отношений между окружением и личностью... Защитные механизмы искажают объективную ситуацию, копинг – нет» [12, с. 66].

Особое значение имеет использование активных методов обучения. Технические новшества, организационные антитеррористические меры

должны подкреплять именно психологическую и нравственную сопротивляемость терроризму как на этапе его предупреждения, так и на этапе острого конфликта.

Психологическая подготовка работников транспорта к обеспечению безопасности и сопротивлению терроризму

Для полноценного противостояния угрозе безопасности, связанной с терроризмом и другими незаконными действиями, нарушающими штатную эксплуатацию транспорта, учет психических процессов, субъективных свойств человека в момент опасности и рационального влияния на эти факторы не менее важны, чем освоение человеком технических приемов борьбы с опасностью [8, с. 18-22], поэтому необходима разработка проблем психологической подготовки транспортных операторов, руководителей транспортных компаний и лиц, ответственных за безопасность от терроризма транспорта и транспортных пассажиров. Психологическая неподготовленность людей является одним из самых важных факторов, ослабляющих противодействие терроризму.

В современных условиях необходимо как можно быстрее начать психологическую подготовку людей к возможным ситуациям терроризма на транспорте. Ее сущность состоит в том, чтобы оптимизировать психические возможности личности при сопротивлении террористам. Работники транспорта и пассажиры должны обладать «гигиеническим минимумом», который включает: а) способность трезво осознать, что ты реально являешься здесь и сейчас жертвой террористического нападения; чем быстрее ты это поймешь, тем больше будет у тебя возможностей спастись; б) методы сохранения личностной устойчивости, верности себе (сопротивление манипуляциям сознанием, которые применяют террористы); в) методы обеспечения максимальной личной безопасности; г) методы общения и взаимодействия с другими жертвами террористического акта во имя общего блага; д) способы общения с террористами, наиболее полно обеспечивающие интересы не террористов, а жертв – в пределах требований нравственности и безопасности; е) характер поведения при освобождении от террористов; ж) формы поиска, как выйти их посткризисной ситуации, когда, возвратившись к обычной жизни, жертва террора испытывает психические затруднения. (Примером такого «пассажирского ликбеза» (весьма неполного) является глава «Захват самолета» в книге А. В. Гостюшина и С. И. Шубиной «Азбука выживания» [5, с. 22-27].

Известно, что во всех кризисных ситуациях массового характера (эпидемии, пожары, землетрясения, атомное нападение) решающее боль-

шинство жертв гибнет или получает тяжелые увечья из-за элементарной неграмотности и несоблюдения простейших правил. Требуется специальная работа всех социально-информационных систем (СМИ, школа всех уровней, беллетристика и кинофильмы и т. д.), чтобы помочь овладеть азбукой антитерроризма, и специальное обучение транспортников с целью повышения их психологической компетентности и организационных умений при профилактике террористических актов, противодействия им и выхода из террористической ситуации. Все работники транспортных средств и транспортной инфраструктуры, вступающие в контакт с пассажирами, отправителями и получателями грузов, должны владеть психологическими навыками недискриминационной личностной диагностики, включающими методы наблюдения и первоначального межличностного контакта, чтобы выявлять потенциальных террористов и их пособников. (Ряд важных советов содержится в книге Б. Кудряшова «Выживание в зоне вооруженных конфликтов» [14].

Командный состав и работники транспорта, находящиеся в длительном контакте с пассажирами (проводники поездов, гиды, стюардессы и т. п.), помимо владения названными навыками и умениями, должны в процессе специального обучения научиться:

а) быстро схватывать сложившуюся кризисную ситуацию (соотношение сил, степень опасности, общее эмоционально состояние террористов и их жертв);

б) проводить анализ групповой структуры и групповой динамики в среде террористов и пассажиров, равно как и взаимодействия сторон;

в) знать методы манипуляции личностью и контрмеры, обеспечивающие защиту личности; знать основы конфликтологии [см. 13];

г) поддерживать здоровый нравственный климат среди жертв, оказывать им посильную помощь;

д) владеть принципами переговорного процесса, позволяющими избегать ненужных осложнений и улучшать положение жертв;

е) владеть методами саморегуляции и поддержания личностной устойчивости (тождественности), чтобы сохранить свой профессиональный уровень и продолжить свою работу в чрезвычайных условиях теракта;

ж) обеспечивать оптимальные параметры выхода из ситуации теракта, особенно в момент освобождения заложников (управление групповым поведением, преодоление паники, регуляция передвижения, организация взаимопомощи).

Трагическая тема терроризма порождает тяжелые чувства. Но ведь террористический захват – это не только сеяние ужаса, это и проверка

личности на состоятельность. И в террористической ситуации работник транспорта превращается в бойца, который должен защитить и пассажиров, и тех людей, которым может быть нанесен непоправимый урон при гибели транспортного средства.

Для решения указанных задач необходимы учебные пособия и специальные курсы, где должны проводиться занятия с применением активных методов обучения и психологического тестирования психологами весьма высокого класса. Экономия на средствах противотеррористической борьбы была бы безумием. По подсчетам экспертов, стоимость подготовки теракта в Нью-Йорке равняется 200 тысячам долларов, а ущерб был нанесен на 200 миллиардов – в миллион раз больший [7].

Психологическая подготовка работников транспорта к деятельности в террористической ситуации должна стать важным элементом профессионального обучения на всех уровнях (от техникумов и техшкол до институтов повышения квалификации работников высшего ранга). Педагогическая разработка учебного материала и ее внедрение в практику преподавания должны разворачиваться немедленно. Соответствующий материал следует вводить разделами в курсы психологии, конфликтологии, делового поведения, ведения переговоров, менеджмента. Целесообразно организовать специальный курс «Психология борьбы с терроризмом на транспорте» (Для знакомства с подробным описанием антитеррористической психологической подготовки работников транспорта см. [9]). Особенно важно использование активных методов обучения: тренингов, деловых игр, психологического тестирования с обратной связью, компьютерные игры. В компьютерных сетях разработка антивирусных программ является важной профессиональной областью, без которой мощнейшие компьютерные программы были бы обречены на гибель. На транспорте эквивалентом компьютерного вируса является прежде всего терроризм.

Комплексное соединение естественнонаучных, технических и гуманитарных подходов к проблемам транспорта возможно только в рамках концепции эргатических систем, что открывает возможность разработки эффективных психологических методов борьбы с терроризмом на транспорте в рамках единой научной теории.

Библиографический список

1. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – С. 234-407.
2. Бендюков, М. А. К вопросу о развитии конфликтной компетентности личности / М. А. Бендюков // Карминские чтения. Актуальные про-

блемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, права и образования. – СПб.: Изд-во ПГУПС, 2018. – С. 19-26

3. Бендюков, М. А. Экстремальные ситуации в трудовой сфере / М. А. Бендюков // Материалы второй международной конференции «Человек и транспорт. Психология. Экономика. Техника». – СПб.: Изд-во ПГУПС, 2012. – С. 161-165.

4. Берковиц, А. Агрессия. Причины, последствия и контроль / А. Берковиц. – М., 2002. – 510 с.

5. Гостюшин, А. В. Азбука выживания / А. В. Гостюшин, С. И. Шубина. – М., 1995. – 272 с.

6. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб., 2008. – 544 с.

7. Дондурей, Д. Вы – силовики / Д. Дондурей // Известия. – 23.11.2002.

8. Иванов, М. В. Психология антитеррора на транспорте / М. В. Иванов, Ф. М. Кацман // Актуальные проблемы транспорта. Сб. науч.-технич. трудов. – СПб., 2004. – Т.5. – С. 18-22.

9. Иванов, М. В. Транспорт. Психология. Культура: Учебное пособие / М. В. Иванов. – СПб.: Изд-во ПГУПС, 2013. – 156 с.

10. Кармин, А. С. Интуиция. Философские традиции и научное исследование / А. С. Кармин. – СПб.: Наука, 2011. – 902 с.

11. Климов, Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М.: МГУ; Академия, 2004. – 336 с.

12. Комарова, А. В. Поведенческие стратегии проводников в сложных профессиональных ситуациях / А. В. Комарова, Г. Р. Чернова, В. Л. Ситников, Т. В. Слотина // Карминские чтения. Актуальные проблемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, права и образования. – СПб.: Изд-во ПГУПС, 2018. – С. 65-71.

13. Кармин, А. С. Конфликтология / А. С. Кармин. – СПб., 1999. – 448 с.

14. Кудряшов, Б. Выживание в зоне вооруженных конфликтов / Б. Кудряшов. – Краснодар, 1999. – 338 с.

15. Мохаддам, Ф. Терроризм с точки зрения террористов: что они переживают и думают и почему обращаются к насилию / Ф. Мохаддам. – М., 2011. – 288 с.

16. Нерсесян, Л. С. Железнодорожная психология / Л. С. Нерсесян. – М.: Изд. ООО «Реинфор», 2005. – 534 с.

17. Николаева, Е. И. Психофизиологический подход к анализу безопасности и надежности эргатических систем / Е. И. Николаева /// Человек и транспорт. Эффективность. Безопасность. Эргономика – СПб.: Изд-во ПГУПС, 2014. – С. 279-283.

18. Ольшанский, Д. В. Психология терроризма / Д. В. Ольшанский. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
19. Радилов, А. С. Технологии манипулирования сознанием и вовлечение в террористическую среду / А. С. Радилов, М. Ф. Цимбал // *Общественные науки и современность*. – № 4, 2012. – С. 128-132.
20. Ромек, В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб., 2004. – 256 с.
21. Соломин, И. Л. Основы транспортной психологии: учебное пособие / И. Л. Соломин. – СПб.: Изд-во ПГУПС, 2018. – 64 с.
22. Ухтомский, А. А. Собр. соч. Т.1. – Л., 1950. – 364 с.
23. Тхостов, А. Ш. Мотивация террориста / А. Ш. Тхостов, К. Г. Сурнов // *Национальный психологический журнал*. – № 1, 2007. – С.28-33.
24. Черницкий, А. Как спасти заложника, или двадцать пять знаменитых освобождений / А. Черницкий. – М., 2003. – 381с.
25. Чернова, Г. Р. Психология и философия жестокости: Монография / Г. Р. Чернова. – СПб.: Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2005. – 104 с.
26. Черноушек, М. Психология жизненной среды / М. Черноушек. – М., 1989. – С.144-176 с.
27. Шостром, Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор / Э. Шостром. – Минск, 1992. – 128 с.
28. Щербатых, Ю. Психология страха и его преодоление / Ю. Щербатых. – М., 2004. – 512 с.
29. Эргатическая система. – Режим доступа: URL: http://psi-i.blogspot.com/2011/03/blog-post_10.html
30. Эргатическая система и эргатические функции. – Режим доступа: URL: <https://cyberpedia.su/5ха6е8.html>
31. Грошев, Г. М. Эргономика на железнодорожном транспорте: Учебное пособие / Г. М. Грошев, М. В. Иванов, И. Ю. Романова и др. – М.: ГОУ «Учебно-методический центр по образованию на железнодорожном транспорте», 2009. – 390 с.
32. Юрьев, А. И. Политическая психология терроризма / А. И. Юрьев // *Психология и психопатология терроризма*. – СПб., 2004. – С. 64-86.
33. Goffman, E. *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. – New York, Doubleday, 1961. – 386 p.

В. А. Шамиева

Модель ассертивного поведения военнослужащих по призыву в особых условиях жизнедеятельности

Модель ассертивного поведения личности субъекта адаптации построена на основе представления об адаптации как процессе самораскрытия личности, требующего от человека проявления субъектной активности, направленность которой в трудных жизненных ситуациях определяется смысложизненными ориентациями (Рисунок 1).

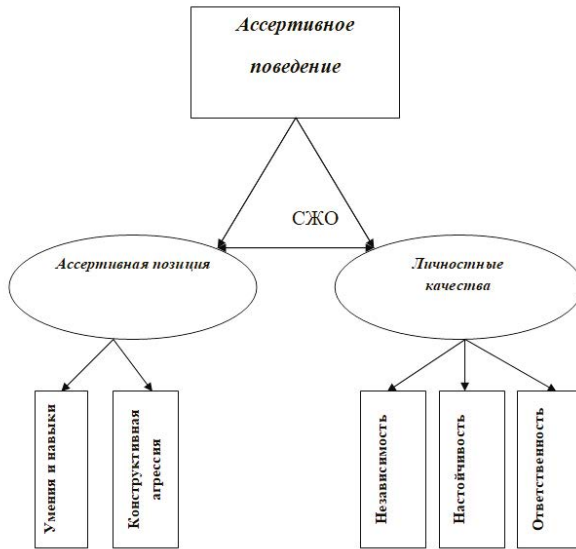


Рисунок 1 – Модель ассертивного поведения

Личность как особое социально-психологическое образование в человеческой структуре способна интегрировать субъективное содержание своей внутренней жизни в объективное содержание окружающей действительности, и, наоборот, окружающая реальность вписывается личностью в контекст собственного внутреннего мира. При этом происходит соотнесение своих возможностей с реальными событиями в окружающем мире, формирование определенного к ним отношения. Осознание смысла происходящего дает возможность совладать с трудной жизненной ситуацией, выбирать жизненные цели, планировать и контролировать их реализацию. Стратегия совладания – совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий личности, суть которых состоит в

достижении адаптации к жизненным событиям и стрессовым ситуациям. При этом преобладание гибких, адекватных и конструктивных стратегий совладания способствует личностному росту и самореализации внутреннего потенциала человека, а применение пассивных и неконструктивных стратегий совладания усиливает невротизацию личности или приводит к болезни [6].

Ассертивное поведение личности субъекта адаптации как форма совладающего поведения позволяет не столько приспособливаться к изменяющимся условиям среды, сколько строить такие взаимоотношения с окружающим миром, которые способствуют творческому росту, расширению степени свободы и саморазвития на основе ответственности за выбор своих чувств, действий и отношений с собой и окружающими. Ассертивное поведение как форма совладающего поведения есть индивидуальный способ взаимодействия человека с ситуацией в соответствии с ее логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Индивидуальное своеобразие, включенность в мотивационно-смысловые системы личности – эти особенности совладания ставят перед психологами задачу активного использования ассертивного поведения как одного из качественных методов, способствующих адаптации в особых условиях жизнедеятельности. Считается, что личностные (и индивидуальные) характеристики серьезно влияют как на процесс отбора и использования стратегии совладания в особых жизненных ситуациях, так и на результаты подобной деятельности, поэтому понятие ассертивности рассматривается как одно из свойств личности [6].

Ассертивное поведение в особых условиях жизнедеятельности регулируется смысловой сферой личности, направленной на выделение, презентацию и структурирование субъектом своих отношений с миром в индивидуальном сознании и на практическое подчинение активности субъекта устойчивой структуре этих отношений. Смысловая регуляция играет ведущую роль в адаптации в особых условиях жизни. Ценностно-смысловые характеристики личности субъекта адаптации способствуют направлению субъектной активности на самораскрытие и самоактуализацию.

В этой связи *ценностно-смысловые* характеристики личности субъекта адаптации играют регулятивную роль ассертивного поведения военнослужащих по призыву.

Ценностно-смысловые характеристики личности субъекта адаптации определяют выбор *ассертивной позиции* военнослужащих по призыву и опираются на личностные качества субъекта адаптации.

Ассертивная позиция определяет выбор *конструктивного проявле-*

ния агрессии как одной из форм активности, умений и навыков взаимодействия с окружающей средой.

Конструктивные способы формируют уверенность личности в своих силах, развивают чувство компетенции и собственной ценности, ведут к становлению важных волевых качеств, качеств субъекта адаптации. В самом широком плане конструктивное поведение обеспечивает жизненную стойкость военнослужащих, способность противостоять трудностям и сохранить себя как целостную личность [17].

Первичный потенциал активности – уровень целенаправленности и целесообразности душевной деятельности в структуре ассертивной личности – может рассматриваться как конструктивная агрессия. Ассертивная позиция как форма совладающего поведения способствует направлению агрессии в конструктивное русло, способствует самореализации как фундаментальной потребности человека.

Положительная, конструктивная агрессия выражается в напористости, способности к эффективному общению, способности ставить свои собственные жизненные цели и отстаивать свои идеи, способности творчески преобразовывать свою жизнь, т. е. в субъектной (ассертивной) позиции. Конструктивная агрессия обеспечивает активно-исследовательское отношение к миру, деятельный, творческий подход к жизни, способность к контактам, к открытому выражению своих эмоциональных переживаний, предпочтений, точек зрения, мнений, идей, к формированию, достижению и удержанию собственных жизненных целей и их безбоязненному отстаиванию в конструктивно-агрессивном столкновении (дискуссиях) с другими лицами и группами; установление продуктивных межсубъектных контактов и их поддержание, несмотря на возможные противоречия. Ассертивная позиция способствует направлению агрессии в конструктивное русло, способствует самореализации как фундаментальной потребности человека.

Ассертивное поведение можно оценить как конструктивную агрессию, регулируемую смысловыми ориентациями, опирающуюся на личностные качества: независимость, настойчивость, ответственность и проявляющуюся в умениях и навыках.

Независимость позволяет действовать самостоятельно, самому управлять собой и самому контролировать свое мышление и свои действия, и быть свободным от эмоциональной зависимости. Независимость – это значит взять на себя руководство своей жизнью, быть самим собой.

Г. А. Мюррей обозначал независимость как побуждающую силу, используя термин «автономия». Он определял автономию следующим образом: «сопротивляться влиянию или принуждению; не повиноваться

авторитету или искать себе свободу на новом месте; стремиться к независимости». Независимость подразумевает некоторую долю риска, т. к. друзья могут не соглашаться с избранным образом мыслей и действий.

Ответственность является ещё одним важным личностным качеством, способствующим асертивному поведению. Ответственность как компонент асертивности проявляется в действиях, в способности быть инициативным членом социальной группы. При этом независимость (автономия) и ответственность являются ключевыми понятиями ненасильственного поступка. Эти качества превращают человека в субъект, готовый к конструктивному сопротивлению и сохранению своего «Я». Эта спокойная, несколько отстраненная позиция, с помощью которой можно защитить собственные психологические границы, не нарушая чужих границ, определяется как настойчивость и напористость.

Настойчивость и напористость надо отличать от деструктивных форм проявления агрессии.

Психологическая помощь личности, испытывающей трудности в преодолении сложной жизненной ситуации, заключается в коррекции смысловых ориентаций, в актуализации личностного адаптивного потенциала, направленного на развитие асертивной позиции (уверенность в себе, напористость, конструктивная агрессия, ответственность).

Программа психологического сопровождения развития асертивности военнослужащих как формы совладающего поведения

Военная деятельность – это особая разновидность жизнедеятельности. Возникающая в этой связи проблема адаптации призывников к новым условиям уже длительное время является одним из направлений теоретических и прикладных исследований военной психологии. Особый интерес к данной проблеме вытекает из специфики и высокой социальной значимости деятельности военнослужащих, успех которой зависит от степени адаптации к сложным условиям военной службы. Условия военной службы – особый трудовой и жизненный ритм, повседневная напряжённая деятельность, в которой опасность представлена как потенциально возможное событие и экстремальные ситуации, при которых военнослужащие сталкиваются с реальной опасностью для своей жизни.

Мы полагаем, что социально-психологическая адаптация к условиям военной службы как особым условиям жизнедеятельности зависит от проявления субъектных качеств личности. Личность субъекта жизнедеятельности – это носитель субъектной активности, направленной на раз-

витие и оптимизацию жизнедеятельности с тем, чтобы она максимально способствовала реализации адаптации личности в каждом новом условиях существования. Источником активности военнослужащих по призыву является индивидуальная стратегия адаптации, развивающаяся в активном, творческом направлении.

В связи с тем, что определить доминирующую роль какого-либо фактора, способствующего адаптации к особым условиям военной службы, достаточно сложно, необходимость развития ассертивности как системообразующего адаптационного свойства личности является оправданной и необходимой.

Предлагаемый подход развития ассертивной позиции центрирован не на диалогах о том, что препятствует уверенности в себе, самораскрытию и реализации личностных целей; направлен на развитие таких личностных качеств, которые позволяют молодым людям (военнослужащим) более конструктивными путями решать возникающие проблемы и достигать поставленных целей, организовать себя и взаимодействие с другими так, чтобы сложные ситуации военной службы преодолевались без деструктивных или невротических проявлений. Можно сказать, что подход ориентирован на конструктивную жизнь благодаря ассертивной позиции.

Обобщая опыт российских и зарубежных психологов, можно выделить несколько подходов развития ассертивности:

1. Информационный подход: ознакомление с базовыми понятиями ассертивности, сравнительный анализ ассертивного и неассертивного поведения.

2. Трактовка деструктивного или пассивного поведения как результата отсутствия тех или иных личностных качеств, жизненных навыков, неумения конструктивно справляться с проблемами в сложных жизненных ситуациях. Направленность на развитие качеств личности и формирование таких умений и навыков.

3. Акцент на влиянии социальных факторов. Программы тренингов в рамках этого подхода направлены на выработку умения противостоять негативному влиянию социального окружения, нормализацию отношений.

Первый из перечисленных подходов получил наибольшее распространение, большая часть литературы, с которой нам удалось ознакомиться, базируется именно на таких позициях. Однако такой подход, с нашей точки зрения, не оправдывает возложенных на него ожиданий. Знания сами по себе, без личностной вовлечённости не ведут к формированию ассертивного поведения и не отменяют деструктивного или пассивного. В рамках этого подхода не формируются формы активности и сферы смыслов жизни.

Подходы № 2 и № 3 являются перспективными, однако имеют довольно частный характер, будучи основанными на конкретных гипотезах и предлагающими соответствующие им виды и формы развития ассертивности.

Таким образом, наибольшего эффекта можно ожидать от такого психологического подхода, который позволяет комплексно решать отмеченные выше задачи, а также способствует развитию смысловой сферы личности. Важно также, чтобы смысложизненные ориентации, являясь источником личного адаптивного потенциала, выступали в качестве источника активности личности, несовместимой с деструктивными формами проявлений в преодолении сложных жизненных ситуаций. При разработке программы развития ассертивности целесообразно исходить из следующих положений:

- Развитие процесса осознания, понимания собственного поведенческого выбора, оптимального и эффективного для личности в данных условиях жизни и деятельности.

- Содержание программ должно быть релевантным, т. е. отвечать актуальным потребностям молодых людей и их жизненному опыту.

- Обучение должно носить активный характер, поскольку это является важным условием формирования знаний и умений ассертивного поведения, воспринимаемое молодыми людьми как имеющее непосредственное отношение к их личности и реально используемое для саморегуляции поведения. Поэтому в качестве главных методов таких занятий рассматриваются методы активного психологического воздействия: интерактивные (основанные на интенсивном межличностном взаимодействии) и катарсис (основанный на восприятии и осознании конструктивности в общении).

Сущность и задачи

Психологическая программа ассертивности позволяет эффективно решать задачи, связанные с развитием навыков общения, самопознанием и самопринятием, развитием навыков управления своим эмоциональным состоянием. Эти аспекты очень актуальны именно в молодёжном возрасте.

Особенно интенсивно проблемы субъектной активности, самопринятия и саморазвития возникают у молодых людей с недостаточно развитыми смысложизненными ориентациями. Это определяет повышенную актуальность использования программы развития ассертивности при работе с таким контингентом.

Программа по развитию ассертивности предусматривает работу в групповой форме. Можно отметить следующие сильные стороны групповой формы развития ассертивности военнослужащих:

– Группа отражает коллектив войсковой части в миниатюре и поэтому может служить развитию навыков ассертивного общения.

– Группа даёт возможность получения обратной связи и поддержки от молодых людей, что очень важно в условиях военной службы.

– Групповой опыт противодействует отчуждению, что позволяет установлению более близких отношений с окружающими и решению личных проблем.

– Группа облегчает процессы самораскрытия, саморазвития участников.

– Военнослужащий может осваивать новые навыки ассертивного поведения, экспериментировать с их использованием среди партнёров, находящихся в равных условиях.

Программа по развитию ассертивности как формы совладающего поведения в особых условиях жизнедеятельности не сводится к изучению психологии, групповой психотерапии, психокоррекции или групповому консультированию, хотя и может включать названные виды психологической работы. Его принципиальное отличие от других методов «заключается в том, что она направлена не только на решение ныне существующих проблем участников, но и на профилактику их возникновения в будущем, в частности, за счёт предоставляемой им возможности научиться решать проблемы» [9].

Ведущий группы развития ассертивности выступает как активный руководитель. Ведущий группы развития ассертивности должен придерживаться демократического стиля руководства группой. В этом случае решения принимаются с учётом интересов как ведущего, так и всех участников, происходит разделение ответственности. Что, впрочем, не означает полное равенство, ведущий активно берёт на себя лидерские функции, а при возникновении спорных ситуаций за ним остаётся право решающего голоса.

Одной из важных составляющих программы является обратная связь. Она является универсальным средством объективации деятельности, перевода поведения участников группы с импульсивного, неосознанного уровня регуляции деятельности на осозанный. Обратная связь может охватывать любые действия или высказывания участников на любом этапе занятий, а также интенсифицировать её уровень. (И. В. Вачкова, 2000, А. Г. Лидерс, 2001, Н. Ю. Хрящева и др.).

Обобщая мнения ряда авторов (Р. Смид, И. В. Вачков, Л. А. Петровская и др.) можно сказать, что обратная связь, чтобы быть конструктивной, должна отвечать ряду требований:

– Носить описательный, а не оценочный характер.

– Соответствовать принципу «Здесь и теперь».
– Относиться к конкретным действиям участников, а не к личности в целом.

- Реализовываться в контексте группового взаимодействия.
- Носить характер констатации фактов, а не советов или назиданий.

Психодиагностика

Программа по развитию асертивности предполагает использование относительно коротких, простых в проведении и в обработке методик. Методики должны иметь понятную интерпретацию, без использования специальной терминологии [18].

По психологическому или психотерапевтическому направлению упражнения по развитию асертивности проводятся в несколько этапов.

1 этап – упражнения на стимулирование проявлений смысловых ориентаций и личностных качеств, способствующих асертивному поведению.

2 этап – упражнения с военнослужащими, склонными к деструктивно-агрессивным формам поведения.

По преимущественным задачам формирования навыков асертивного поведения военнослужащих в условиях военной службы, работа программы строится исходя из теоретического анализа содержания и структуры асертивности как свойства личности субъекта адаптации, которая включает три значимых компонента: когнитивно-смысловой, аффективный и поведенческий. Разработанная нами программа ориентирована на развитие асертивных качеств личности: на развитие смысловой регуляции, настойчивости, гибкости мышления, уверенности в себе, принятии другого, доверия к себе и доверия к другому. Отдельное внимание уделено деструктивным способам взаимодействия военнослужащих и проявлениям соответствующих видов агрессии как одной из форм активности.

В основу разработки программы положены принципы субъектного функционирования личности: личность субъекта жизнеобеспечения (физиологический субъект), личность субъекта самоактуализации (функционально-психологическая субъектность), личность субъекта самореализации (личностная субъектность), личность субъекта самоутверждения (социальная субъектность).

В программе развития асертивности в условиях военной службы по призыву участвуют военнослужащие с низким уровнем адаптации. Работа обращается в большей степени на текущие реакции. При этом обращение к событиям прошлого не запрещается, а в некоторых случаях – приветствуется.

Занятия с военнослужащими предусматривают веру в возможность индивидуального развития, происходящего тогда, когда участники выражают собственные чувства и принимают к сведению чувства других. Состояние дезадаптации военнослужащих отражается на физическом состоянии в виде напряжения отдельных мышечных групп, поэтому психотерапевтическое воздействие программы развития асертивности не будет полным, если будет игнорировать телесные ощущения. Нами учитывалась роль телесных ощущений в достижении целей занятия. Для того чтобы дать выход долго подавляемым эмоциям, участники выполняли особые физические упражнения и пользовались приёмами вербальной конфронтации.

При выполнении упражнений по развитию асертивности военнослужащие активно участвуют в процессе восприятия, сами организуют отдельные события в структуру и наделяют их смыслом. Ценностно-смысловые характеристики личности военнослужащих регулируют проявления активности в экстремальных условиях жизнедеятельности. Мы не стремимся дать поведению военнослужащих причинное объяснение, задаваясь вопросом «почему?». Вместо этого мы сосредоточиваем свою работу на анализе взаимодействия между активной личностью и средой, рассматриваем способы взаимодействия военнослужащих по призыву с сослуживцами как одну из форм активности через призму вопросов «что?» и «как?».

Анализируя причины, приводящие военнослужащих к деструктивно-агрессивным формам поведения, мы пришли к выводу, что неадекватность их поведения является результатом склонности фокусировать внимание на исполнении роли «демпелей», роли старших по званию (сержант), роли «вожака». Поэтому задачей 2 этапа программы развития асертивности является установление оптимального соответствия между временными локусами жизни военнослужащих в период военной службы.

Базовые положения психотерапевтических техник развития асертивности военнослужащих с низким уровнем адаптационных способностей

Самораскрытие

Адаптация к условиям военной службы, к новым взаимоотношениям требует от военнослужащих по призыву сокрытия подлинных чувств, потребностей и сомнений. С точки зрения призывников, самораскрытие делает их уязвимыми и внешне слабыми. Юноши часто расценивают самораскрытие как признак болтливости, как желание приbedниться, униже-

ние себя как мужчины («мужчины не жалуются») и т. д. Однако ассертивная позиция включает в себя свободное выражение своих мыслей, чувств и желаний, что на самом деле является признаком уверенности в себе, доверия к себе, признаком сильной и зрелой личности. Желание скрыть своё истинное «Я» от других людей (отсутствие доверия к другому), теряет (или значительно снижает) возможность личностной реализации, достижения своих целей, удовлетворения своих потребностей и смыслов жизни. Возникает ощущение одиночества, обособленности от других людей и отчуждённости от себя, что значительно затрудняет адаптацию.

Без сомнения, обучение самораскрытию не подразумевает раскрытие военнослужащими всех сокровенных мыслей и тайн. Самораскрытие в развитии взаимоотношений в рамках взаимодоверия, поддержки, понимания уместно и необходимо именно в условиях военной службы.

Обучение основывается на снижении фрустрации, уменьшении сопротивления раскрытию и выражению эмоций, на проявлении положительных эмоций с целью осознания, что другие не враги, что они заслуживают доверия. Окончательная цель занятия в этом ключе – возникновение у военнослужащих ощущения безусловного положительного принятия себя и других членов группы.

Обучение самораскрытию способствует развитию таких составляющих ассертивности, как доброжелательность, уверенность в себе, доверие к себе, доверие к другому.

Самосознание

Адаптация личности к особым условиям военной службы как субъекта жизнедеятельности определяет состояние личностного самоопределения, саморегуляции, самовыражения и самореализации. Поэтому обучение выражению своих мыслей и чувств в условиях военной службы способствует раскрытию перечисленных качеств личности и, что не менее важно, раскрывает возможность получить на их проявление обратную связь. К военнослужащим приходит понимание тех паттернов поведения, которые имеют саморазрушающий характер. Военнослужащие начинают осознавать, как сами влияют на других и как, в свою очередь, подвергаются чужому влиянию.

В процессе занятий по развитию самосознания мы опираемся ещё на один аспект – это осознание собственного тела. Необходимость осознания своего физического «Я» в психотерапевтических целях основана на мнении, что эмоции начинают находить своё выражение в позах, мимике и жестах задолго до того, как приобретается умение выражать их словами. Примем для простоты, что внутренний мир человека складывается из трёх составляющих: разум, эмоции и телесные ощущения. При этом эмо-

ции, либо положительные, либо отрицательные, находятся как бы на стыке разума и тела. Негативные мысли вызывают негативные эмоции, при развитии эмоций возникают связанные с ними внутренние ощущения. Эти ощущения в теле осознаются нами, напоминая о неприятных эмоциях, по ассоциации всплывают те же мысли, и круг замыкается.

В сфере межличностных отношений вред, наносимый обидами или раздражением, негативизмом в состоянии дезадаптации приводит военнослужащих к «завихрениям» как в осознании самих себя, так и в отношениях с другими, которые так осложняют жизнь. Можно понадеяться на саморегуляцию, но в состоянии дезадаптации, особенно в особых условиях военной службы, «время не лечит» и саморегуляция вполне может дать сбой. И как в древней притче о кувшине, который может быть наполнен золотом, а может и навозом, так же точно и сознание может быть наполнено полезными, конструктивными мыслями, но может быть наполнено деструктивными мыслями. Поэтому работа по осознанию своего телесного «Я» вызвана необходимостью проявления и осознания негативных мыслей и эмоций, значительно препятствующих развитию субъектности военнослужащих.

Ограниченность времени в работе с военнослужащими по призыву заставляет интересоваться не столько причинами и смыслами симптомов, сколько внешними проявлениями переживаний. Военнослужащие, которые чувствуют, что могут лучше понять обстоятельства жизни и деятельности в реальных, данных условиях службы, если выразят свои проблемы физическими средствами (проявлениями ощущений в теле), вместо того чтобы прибегать к словесным объяснениям, описаниям и причинам, испытывают большое облегчение. Это не значит, что программа не подразумевает использование вербализации эмоционального катарсиса. На первичном уровне ощущений телесные методы осознания собственного «Я» оказываются полезными. Важность осознания телесного «Я» и проявлений своим телом испытываемых эмоций определяется основой долговременных изменений личности.

Обучение самосознанию способствует развитию таких составляющих ассертивности, как гибкость мышления, доверие себе, выдержанность.

Ответственность

Ответственность является одной из составляющих поведенческого компонента ассертивности. Адаптация к условиям военной службы проходит более уверенно, если все участники процесса несут полную ответственность за своё поведение как во взаимоотношениях друг с другом, так и за личное выполнение тех или иных задач военной деятельности.

Одной из терапевтических задач программы развития ассертивности является осознание и развитие ответственности военнослужащими по призыву за действия, доступные им в данный момент жизни, в данных условиях существования. Направляя участников занятий на путь развития ответственности, мы создаём условия для снижения чувства тревоги, которое неизбежно сопровождает дезадаптацию.

В целом, обучение или развитие ответственности способствует формированию ассертивности как свойства личности.

Внимание к чувствам

Прежде чем начать действовать с полной ответственностью, необходимо научиться отдавать себе отчёт о собственных чувствах. Внимательное отношение к собственным чувствам и чувствам других – это противовес деструктивно-конфликтным формам поведения. Программа развития ассертивности, способствуя осознанию, принятию своих и чужих чувств, переживаний (будь то радость или печаль), обучает военнослужащих выражению эмоций в качестве наиболее адекватной формы подлинных человеческих взаимоотношений. А это путь к снижению психологической защиты, препятствующей успешной адаптации. Проявление чувств во время занятий помогает военнослужащим углубить самосознание и прийти к пониманию и уважению личных переживаний других.

Занятия в этом ключе развивают способность к сопереживанию, проявлению душевного тепла не только с сослуживцами, но и с действительностью в целом. Развитие и осознание эмоций, способность к проявлению чувств оказывает влияние на проявление таких качеств ассертивности, как адекватная оценка ситуации, доброжелательность, принятие себя и принятие другого, конструктивная агрессия.

«Здесь и теперь»

Принцип «здесь и теперь» (сосредоточенность на настоящем) необходим для решения проблем и задач, возникающих и вызываемых именно данным настоящим. Способность к установлению оптимального соответствия между временными локусами жизни позволяет актуализировать адаптационный потенциал во взаимодействии с изменяющимися условиями жизнедеятельности в настоящем, опираясь на опыт в прошлом ради самораскрытия в будущем.

Краткосрочность

Традиционная психотерапия – процесс длительный и непрерывный. Военная служба не позволяет создать условия для подобной психокоррекционной работы. Курс программы развития ассертивности как формы совладающего поведения в особых условиях жизнедеятельности на основе «групп встреч» занимает от одного дня до семи дней проведения.

Право на личностную актуализацию

За каждым военнослужащим признаётся право на уважение, самоуважение, на развитие своего творческого потенциала, на стремление к наполненности собственной жизни, на самораскрытие.

Высокий уровень позитивной эмоциональности

Уровень эмоциональности между участниками растёт с каждым упражнением, и, соответственно, развивается доверие друг к другу (необходимость развития обоснована компонентами ассертивности), что способствует адаптации к условиям военной службы и эмоциональной близости с другими сослуживцами.

Занятия в группе по развитию ассертивности проводятся на ограниченной территории, без сложных материалов.

Полярности

Понятие полярность используется во время проведения упражнений.

Полюса одной из наиболее часто выделяемых в программе развития ассертивности полярностей обозначаются как «нападающий» и «защищающийся». Проигрывая роль нападающего, военнослужащий испытывает собственную авторитарность, правоту и требовательность. Роль защищающегося, как правило, условна. Военнослужащие проговаривают испытываемые ими чувства защищающегося под руководством психолога. Возникающий внутренний конфликт становится актом «самобичевания», актом воспоминания, осознания себя.

Зрелость

Чтобы достичь зрелости, военнослужащий должен найти источники осуществления своих потребностей в самом себе. В структуре ассертивности зрелость взаимосвязана с уверенностью в себе. Исходя из многих исследований, уверенность в себе – это переживание человеком своих возможностей как адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни, так и тем, которые он ставит перед собой сам.

Для удовлетворения своих потребностей незрелая личность попытается манипулировать окружающими, вместо того чтобы брать на себя ответственность за свои проблемы и добиваться всего своими силами.

Военнослужащие, склонные к деструктивным формам проявления активности, пытаясь соответствовать статусу лидера, старшего, командира, не всегда могут рассчитывать на свои способности и возможности. Во многих ситуациях авторитет «старшего» не завоёван, уважительное подчинение не достигнуто. В такой ситуации незрелая личность для достижения соответствия роли «старшего» применяет деструктивно-агрессивные формы подчинения через манипулирова-

ние другими, через применение физической силы, оскорблений и унижений сослуживцев.

Упражнения с военнослужащими, склонными к деструктивно-агрессивному поведению, основаны на развитии зрелости участников, выработывании ответственного отношения к самим себе, на осознании преобладания в их поведении лицемерия, поверхностности межличностных отношений. Долговременная цель занятий заключается в достижении каждым военнослужащим асертивного поведения посредством отказа от деструктивных форм поведения и перехода к новым конструктивным. По мере роста осознания себя участники тренинга приобретают способность всё более полно использовать естественные позитивные процессы для взаимодействия с окружением.

1 этап программы развития асертивности

Методом свободного выбора для занятий в группе по развитию асертивности сформирована группа военнослужащих с низким уровнем адаптации. В группе – 30 человек. Перед началом занятий с военнослужащими проведено психологическое тестирование по следующим методам:

- «Потребность в общении О. П. Елисеева, модификация А. Г. Грецова.
 - «Потребность в новых впечатлениях» М. Цукермана, модификация А. А. Азбель, А. Г. Грецова.
 - «Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению» К. Томаса, модификация А. Г. Грецова.
 - «Уверенное, агрессивное, застенчивое поведение». Анкета А. Г. Грецова.
 - «Склонность к агрессии» Басса-Дарки, модификация Г. А. Цукерман.
 - «Степень независимости» Р. С. Немова, модификация А. Г. Грецова.
 - Методика «Выявление коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС 2), модификация А. Г. Грецова.
 - «Лидерские качества» Р. С. Немова, модификация А. Г. Грецова.
- Результаты исследования представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Сформированность личностных качеств военнослужащих до работы в группе по развитию асертивности

Показатель	Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего	Высокий уровень
Потребность в общении	10 (33,3 %)	12 (40 %)	3 (10 %)	3 (10 %)	2 (6,7 %)
Потребность в новых впечатлениях	18 (60 %)	-	6 (20 %)	-	6 (20 %)
Стратегия поведения в конфликте	избегаемая		компромисс	предпочтительная	
	21 (70 %)		4 (13,3 %)	5(16,7 %)	
Уверенное поведение	20 (66,7 %)	2 (6,7 %)	2 (6,7 %)	4 (13,3 %)	2 (6,7 %)
Агрессивное поведение	-	1 (3,3 %)	2 (6,7 %)	8 (26,7 %)	19 (63,3 %)
Застенчивое поведение	5 (16,7 %)	4 (13,3 %)	6 (20 %)	7 (23,3 %)	8 (26,7 %)
Уход от проблемы	4 (13,3 %)	6 (20 %)	6 (20 %)	12 (40 %)	2 (6,7 %)
Степень независимости	23 (76,7 %)	-	4 (13,3 %)	-	3 (10 %)
Коммуникативные склонности	12 (40 %)	10 (33,3 %)	4 (13,3 %)	2(6,7 %)	2 (6,7 %)
Организаторские склонности	13 (43,3 %)	9 (30 %)	4 (13,3 %)	2(6,7 %)	2 (6,7 %)
Лидерские качества	14 (46,7 %)	10 (33,3 %)	4 (13,3 %)	2 (6,7 %)	0

Военнослужащие характеризуются значительно сниженной потребностью в общении (низкий уровень и ниже среднего соответственно 33,3 % и 40 %), зависимостью от окружающих (76,7 %), отсутствием организаторских склонностей (низкий уровень и ниже среднего соответственно – 43,3 % и 30 %), лидерских качеств (низкий уровень и ниже среднего соответственно – 46,7 % и 33,3 %). Не проявляют потребности в новых впечатлениях – 33,3 % и 40 % (низкий уровень и ниже среднего соответственно) военнослужащих. Их поведение характеризуется как неуверенное (66,7 % и 6,7 % – низкий уровень и ниже среднего соответственно), в то же время склонное к агрессивному (63,3 %). Военнослужащие умеренно застенчивы, и в стремлении решить проблемы делятся на три примерно равные под-группы: не решают проблем – 33,3 %; настроены на решение проблем – 46,7 %; не знают, как поступить в проблемной ситуации – 20 %. 70 % военнослужащих выбирают избегаемую стратегию поведения в конфликте.

Данные показатели подтверждают низкий уровень адаптации участников, отсутствие асертивной позиции. В таблице 2 приведены результаты исследования после проведённых занятий по развитию асертивности военнослужащих как формы совладающего поведения.

Таблица 2 – Сформированность личностных качеств военнослужащих после работы в группе по развитию асертивности

Показатель	Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего	Высокий уровень
Потребность в общении	0	5 (16,7 %)	9 (30 %)	6 (20 %)	10 (33,3 %)
Потребность в новых впечатлениях	1 (3,3 %)	-	13 (43,3 %)	-	16 (53,3 %)
Стратегия поведения в конфликте	избегаемая		компромисс	предпочтительная	
	2 (6,7 %)		10 (33,3 %)	18 (60 %)	
Уверенное поведение	2 (6,7 %)	5 (16,7 %)	5 (16,7 %)	10 (20 %)	8 (26,7 %)
Агрессивное поведение	10 (33,3 %)	7 (23,3 %)	5 (16,7 %)	3 (10 %)	5 (16,7 %)
Застенчивое поведение	5 (33,3 %)	14 (26,7 %)	5 (16,7 %)	4 (13,3 %)	2 (13,3 %)
Уход от проблемы	10 (33,3 %)	9 (30 %)	6 (20 %)	2 (6,7 %)	3 (10 %)
Степень независимости	6 (20 %)	-	12 (40 %)	-	12 (40 %)
Коммуникативные склонности	2 (6,7 %)	3 (10 %)	9 (30 %)	10 (33,3 %)	6 (20 %)
Организаторские склонности	4 (13,3 %)	6 (20 %)	7 (23,3 %)	5 (16,7 %)	8 (26,7 %)
Лидерские качества	2 (6,7 %)	4 (13,3 %)	10 (33,3 %)	9 (30 %)	5 (16,7 %)

Потребность в общении военнослужащих увеличилась до 53,3 % (было 16,7 %). Зависимость от окружающих снизилась до 20 %. (было 76,7 %), при этом 40 % военнослужащих характеризуются средним уровнем независимости и 40 % высоким уровнем независимости. Средний уровень организаторских способностей характеризует 23,3 % военнослужащих, низкий и ниже среднего – 33,3 %, высокий и выше среднего – 43,4 %. Проявления лидерских качеств на низком уровне (отсутствие лидерских качеств) – 20 %; на среднем уровне – 33,3 %; на высоком и выше среднего уровне лидерских качеств – 46,7 %. Не проявляют потребности в новых впечатлениях 3,3 % военнослужащих. Неуверенное поведение характеризует 23,4 % участников исследования, у 16,7 % военнослужащих средний уровень уверенности в поведении и у 46,7 % исследуемых высокий и выше среднего. Склонность к агрессивному поведению диагностируется у 26,7 % военнослужащих. Низкий уровень застенчивости характеризует 60 % военнослужащих. 63,3 % военнослужащих склоняются к самостоятельному решению проблем; отказываются от самостоятельного решения проблем – 20 %. 60 % военнослужащих выбирают предпочтительную стратегию поведения в конфликте и 33,3 % – компромисс.

В целом после занятий в группе по развитию асертивности военнослужащие характеризуются стремлением к общению, к новым впечатлениям. Их поведение отличается отсутствием застенчивости, уверенностью в себе, независимостью. Стратегия поведения в возможном конфликте характеризуется позитивностью, стремлением достичь целей компромиссным решением или отстоять свою позицию. Военнослужащие стали более уверены в своих организаторских способностях. Однако 26,7 % участников тренинга проявляют склонность к агрессивному поведению.

Таким образом, после участия в тренинге по развитию ассертивности значительно улучшились показатели военнослужащих по многим характеристикам.

Для уточнения форм проявлений агрессии и враждебных реакций проведено тестирование восьми военнослужащих, склонных к агрессивному поведению. По методике Басса-Дарки в модификации Г. А. Цукермана выявлены высокие показатели по шкале «вербальная агрессия», «косвенная агрессия», «раздражение», «обида», «вербальная агрессия» и средние показатели по шкалам «негативизм», «подозрительность» и «чувство вины» (Таблица 3).

Таблица 3 – Диагностика склонности к агрессивности по методике Басса-Дарки, модификация Г. А. Цукермана, с изменениями. До работы во 2 этапе

Показатель	Группа
Физическая агрессия	высокий
Косвенная агрессия	высокий
Раздражение	высокий
Негативизм	средний
Обида	высокий
Подозрительность	средний
Вербальная агрессия	высокий
Чувство вины	средний

Выявленные показатели подтверждаются методом наблюдения. Военнослужащие склонны к проявлениям деструктивных форм проявления агрессии, раздражительны, вспыльчивы. В общении ведут себя вызывающе, часто применяют грубые словесные выражения. В выполнении служебных обязанностей проявляют давление на других сослуживцев. Двое военнослужащих имеют взыскания за нарушения устава (самовольное оставление части), трое замечены в воровстве.

Исходя из этого, с данной группой исследуемых рекомендуется проведение второго этапа программы развития ассертивности. Упражнения второго этапа направлены на изменение деструктивно-агрессивных форм поведения на конструктивные. После работы во втором этапе развития ассертивности значительно улучшились показатели по многим характеристикам. По методике Басса-Дарки в модификации Г. А. Цукермана выявлены высокие показатели по шкале «вербальная агрессия» и средние показатели по шкалам «физическая агрессия», «негативизм» и «подозрительность» (Таблица 4).

Таблица 4 – Диагностика склонности к агрессивности по методике Басса-Дарки, модификация Г. А. Цукермана, с изменениями. После работы во втором этапе

Показатель	Группа
Физическая агрессия	средний
Косвенная агрессия	низкий
Раздражение	низкий
Негативизм	средний
Обида	низкий
Подозрительность	средний
Вербальная агрессия	высокий
Чувство вины	низкий

Как видно из полученных результатов, показатели форм агрессии и деструктивных реакций снизились до нормы. Следовательно, цель проведения занятий по развитию асертивности как формы совладающего поведения достигнута.

Таким образом, применение разработанной модели асертивного поведения личности субъекта адаптации доказало ее эффективность в актуализации личностного адаптационного потенциала и развития навыков асертивного поведения военнослужащих по призыву на основе формирования и укрепления асертивной позиции человека.

Библиографический список

1. Бендюков, М. А. Транзакционная концепция конфликта и конфликтной компетентности в профессиональной сфере / М. А. Бендюков, А. Д. Харчук // Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2. № 3. – С. 39-59.
2. Бишоп, С. Тренинг асертивности / С. Бишоп. – СПб.: Питер, 2001, 208 с.
3. Бэррон, Р. Агрессия / Р. Бэррон., Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
4. Вачков, И. В. Психология тренинговой работы / И. В. Вачков. – М., 2007. – 416 с.
5. Девис, Ф. Полная уверенность в себе. Исчерпывающее руководство на пути достижения личного успеха и уверенности в себе / Ф. Девис. – Минск, 1996. – 350 с.
6. Ермакова, Е. С. Совладающее поведение в структуре личностных характеристик студентов вуза / Е. С. Ермакова // Вестник психофизиологии. – 2018. – № 3. – С.62-72.

7. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие / В. А. Иванников. – СПб.: Изд-во: Питер, 2006. – 208 с.
8. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 288 с.
9. Казначеева, Н. Б. Взаимосвязь уровня тревожности, мотивации достижения и копинг-стратегий у учащихся выпускных классов / Н. Б. Казначеева, Ю. А. Кениг // Человек и транспорт. Образование. Психология. Эргономика. Эффективность и безопасность: Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. 8-9 ноября 2017 г., Санкт-Петербург. – 2017. С.59-63.
10. Каппони, В. Как делать всё по-своему / В. Каппони, Т. Новак. – СПб.: Питер, 1995. – 230 с.
11. Либерман, Д. Дж. Как обрести уверенность в себе / Д. Дж. Либерман // Самоучитель. – Изд-во: АСТ, 2003. – 272 с. – Серия книг: Библиотека практической психологии.
12. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. № 1. – С.16 – 24.
13. Мэй, Р. Новый взгляд на свободу и ответственность / Р. Мэй / Пер. с англ. А. Лызлова под ред. Д. Леонтьева. Терминологическая правка В. Данченко // Экзистенциальная традиция. – 2005. № 2. – С. 52 – 65.
14. Нартова-Бочавер, С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С.20 – 30.
15. Прихожан, А. М. Психология неудачника. Тренинг уверенности в себе / А. М. Прихожан. – М., 2009. – 192 с.
16. Ромм, М. В. Философия и психология адаптивных процессов / М. В. Ромм. – Изд-ва: МОДЭК, МПСИ, 2006. – 296 с.
17. Синельникова, Е. С. Социальные представления о стратегиях поведения в конфликтах у студентов в Нидерландах / Е. С. Синельникова // Вестник СПбГУ. – 2014. – Серия 12, выпуск 2. – С.75-83.
18. Соломин, И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования / И. Л. Соломин. – СПб: Речь, 2006. – 280 с.
19. Хохлова, Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза: Автореф. дисс. ... канд. психол. н. / Е. В. Хохлова. – Н. Новгород, 2008. – С. 25.

■

О. В. Оконешникова
Особенности проектной деятельности в психологии: три кейса

Анализ проблемы

Психология является наукой, находящейся под влиянием методологии различных отраслей знания – гуманитарного, естественнонаучного, технического, – функции которых имеют свою специфику. Гуманитарные науки делают акцент на описании социальных явлений и создании картины мира; естествознание выполняет функцию объяснения и прогноза явлений природы; технические науки осуществляют функцию проектирования.

В последние годы наблюдается повышенный интерес к работам проектного типа, что, в частности, нашло отражение в характеристике профессиональных задач в Федеральном государственном образовательном стандарте, регламентирующем подготовку магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование»: разработка психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательного процесса; разработка и внедрение эффективной организационной модели деятельности образовательного учреждения; участие в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды; создание модели эффективного управления мотивацией педагогов и специалистов образовательного учреждения [22].

В перечне тем дипломных проектов, предложенных исполнительными органами государственной власти Санкт-Петербурга для исполнения студентами в 2018-2019 учебном году, даны направления междисциплинарных исследований, ряд из которых вполне мог бы быть выполнен методами психологической науки, например: «PR-кампания, как способ вовлечения молодежи в организованную досуговую деятельность»; «формирование новых организационных взаимосвязей при внедрении информационных технологий в систему государственного управления»; «мотивационная обусловленность занятий массовой физической культурой среди учащейся молодежи»; «место и роль социальной работы в системе комплексной профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и преодоления социального неблагополучия»; «внедрение инновационных технологий в социальном обслуживании и мотивация к нему отдельных категорий граждан»; «новые формы организации про-

филактической работы, направленной на профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в сфере социального обслуживания в рамках действующего законодательства»; «применение медиативных подходов в разрешении конфликтов с участием несовершеннолетних»: «механизмы совершенствования внутреннего контроля качества социальных услуг в учреждениях социального обслуживания населения»; «инновационные формы и методы социальной работы с проблемной семьей, имеющей несовершеннолетних детей: теория и практика».

Несмотря на явную востребованность проектных работ, психологи не торопятся включаться в данную проблематику, поскольку: 1) проектные работы практически всегда носят междисциплинарный характер; 2) требуют координации усилий большого числа людей и организаций по внедрению; 3) существует дефицит исследований по методологии проектных работ в области психологии.

Проектная деятельность как вариант профессиональной деятельности

Понятие «проект» (от лат. – брошенный вперед) означает процесс создания того, чего еще нет [31]. Существуют многочисленные определения проекта, в которых отмечают его отличительные черты, в их числе называется творческий характер деятельности, создание нового продукта. Творческий и совместный характер проектной деятельности обуславливает тот факт, что результатом данной деятельности является не только ее материальное воплощение в виде технических устройств и их макетов с новыми свойствами, документов (чертежей, расчетов, текстов), новых характеристик социальных структур и изменений в людях и их общностях.

Важным результатом реализации проекта является то, что происходят изменения в субъектах проектной деятельности; выстраиваются новые отношения (внутриличностные, межличностные, ролевые, функциональные); происходит формирование творческого мышления; актуализация ценностных смыслов, социальной значимости и нового направления приложения сил. Проектная деятельность активно используется в обучении школьников и студентов, поскольку позволяет организовать практическую образовательную деятельность.

Проектная работа как вариант профессиональной деятельности рассматривается И. А. Зимней, В. В. Рубцовым, Н. Н. Нечаевым, Ю. В. Громыко и др. [13; 19] с точки зрения творческой составляющей (креативность является важным элементом и процесса, и результата проектной деятельности).

Проектная деятельность как творческий процесс состоит из нескольких фаз:

- генерирование проектных идей, замыслов и идеальное преобразование объекта (субъективация);

- материализация идеальных построений в знаковом материале проекта (объективация);

- развертывание знаковой структуры проекта в экстериоризованном действии, материальное воплощение замысла (материализация).

Таким образом, проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [20]. Важнейшим компонентом проекта является постановка целей, на достижение которых направлены усилия всех участников. Цели можно сгруппировать в несколько блоков: когнитивные цели (познание, изучение, овладение, проведение и др.), организационно-деятельностные и творческие (креативные). Системообразующим фактором проектной деятельности является не столько компонент получения знаний, сколько приобретение способов деятельности» [20, с.106].

Проектируемые объекты представляют собой системы. Отталкиваясь от природы систем, их можно подразделить на механические, органические и социальные. Социальные системы, в свою очередь, разделяются на семь типов: индивид; семья; группа; организация (фирма, предприятие, учреждение и пр.); социальный институт (право, образование, религия и пр.); территориальная общность; мировое сообщество. [16]

Проектирование социальных объектов – трудная задача. Во-первых, следует отметить, что проектируемые объекты социальных и гуманитарных наук являются *сложными системами*, включающими большое количество элементов и их связей. Сложные системы эволюционируют, т.е. со временем могут претерпевать существенные изменения. На поведение сложных систем и окружающей среды влияют случайные факторы. Подсистемы могут иметь собственные цели, не всегда и не во всем совпадающие с целями системы в целом.

Во-вторых, проектируемые объекты гуманитарных и социальных наук являются так называемыми *«мягкими» системами*, т. е. системами с меняющейся структурой. Проектирование сложных и «мягких» систем является совсем не простым делом для исследователя, поскольку их формализованное описание на основе строгих количественных методов (методов исследования операций) не всегда возможно.

В качестве элементов проектной деятельности выделяют:

- мыследеятельностные элементы (выдвижение идеи, проблематизация, целеполагание и формулирование задачи, выдвижение гипотезы, рефлексия);

- презентационный компонент (устное и письменное представление полученных результатов, отчет о проделанной работе);

- коммуникативный компонент (слушать и понимать других; выражать себя; взаимодействовать внутри группы; находить консенсус);

- поисковый компонент (поиск информации);

- информационный компонент (структурирование информации, выделение главного; прием и передача информации; упорядоченное хранение и поиск);

- инструментальный компонент (навыки, умения) [20].

В литературе уделяется значительное внимание поисковому, информационному и инструментальному компонентам проектной деятельности. При обучении школьников и студентов акцент также сделан именно на данных аспектах познавательной и проектной деятельности. По сути дела, речь идет о пресловутых знаниях, умениях и навыках. Но проектная деятельность – это, прежде всего, создание нового, а в творческом процессе более важную роль играют метакогнитивные процессы, важнейшими из которых являются проблематизация, целеполагание и рефлексия.

Термин «метапознание» ввел в психологию Джон Флейвелл, ученик Жана Пиаже. Продолжая линию своего учителя, Флейвелл пытался понять, каким образом ребенок получает знания о своем собственном познании, и как он может их эффективно использовать. Флейвелл выделял в структуре метапознания два компонента: метагностивый компонент (знание о собственном познании) и регулятивный компонент, связанный с управлением (как используются эти знания для эффективного решения поставленных задач). В регулятивном компоненте выделяются три основных процесса: постановка целей и планирование; мониторинг (отслеживание, насколько эффективно приобретаются новые знания; и оценка (сопоставление с искомым результатом). [10].

Среди метакогнитивных процессов также рассматривают метакогнитивные переживания, т.е. знания о типах задач и стратегиях, которые можно использовать в приобретении знаний. Сюда можно отнести эмоциональное и ценностное отношение к решению задач, представление о степени их трудности и решаемости. [23].

В работах С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, Д. Н. Завалишиной, М. М. Кашапова, Т. В. Кудрявцева, А. М. Матюшкина в качестве единицы профессионального мышления отмечается проблемность, которая осуществляет запуск мыслительного процесса. В зависимости от направ-

ленности мышления субъекта осуществляются различные стратегии формирования профессионального опыта. В контексте Ярославской школы психологии [8; 9] Е. В. Конева (2011) использует понятие «пространство ситуаций проблемности» для характеристики ситуативного и надситуативного уровня профессионального мышления. [9].

В работах Я. А. Пономарева, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, В. К. Зарецкого, А. Б. Холмогоровой, Д. Н. Завалишиной и др. [7; 17] творческий процесс (создание нового) рассматривается в контексте метакогнитивных процессов: проблемности; рефлексивности; осмысленности. Так, И. Н. Семенов выделяет личностную опосредованность творческого процесса, важным качеством которого является осмысленность. Он рассматривает 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. Рефлексивно-личностная регуляция предметно-операционального движения мысли обеспечивает продуктивное мышление [7, с. 33].

Рефлексия предполагает осмысление субъектом собственного поискового движения и, соответственно, включает в себя фиксацию «разрывов» в творческом поиске и создание средств для их конструктивного преодоления; 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; соотнесение своих действий с нормами, ценностями.

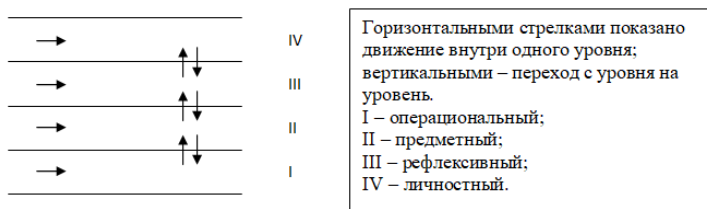


Рисунок 1 – Уровни организации мышления [Семенов И. Н., 1983, с. 34]

Роль коммуникативного компонента в проектной деятельности была показана в организационно-деятельностных играх и отражена в работах Г. П. Щедровицкого, А. А. Тюкова, Н. В. Галкиной, О. С. Анисимова и др. [6; 17; 24]. Организационно-деятельностные игры направлены на проектирование одновременно новых управленческих структур и процес-

сов, а также на развитие личности в организации. Все эти задачи требуют специальной организации пространства коммуникации, учета функции, роли, позиции каждого участника взаимодействия, их представлений о целях, мотивах, способах взаимодействия. Таким образом, схема уровней организации мышления И. Н. Семенова может быть дополнена рефлексией по отношению к процессу коммуникации, поскольку в совместной проектной деятельности (к которой относится организационно-деятельностная игра) должны быть обеспечены процессы согласования представлений участников. Так, в работе А. В. Растяжникова, С. Ю. Степанова, Д. В. Ушакова (2002) [17, с. 91] представлена схема содержания мышления группы в совместном творчестве, включающая в себя четыре аспекта: интеллектуальный, личностный, коммуникативный и кооперативный

Методологические проблемы проектирования как специально организованного мышления изучались на семинарах Московского Методологического Клуба (ММК) в 60-80 годы XX века, чьим бессменным лидером был Г. П. Щедровицкий. В работах Г. П. Щедровицкого [24] познание объекта так же, как у Р. Акоффа, рассматривается в двух плоскостях: обозначаемого и обозначающего, т.е. одновременно как образ определенных объектов и как процесс (или деятельность), посредством которого этот образ формируется и в дальнейшем используется. Таким образом, анализ процесса требует от проектировщика развернутой рефлексии мыследеятельности. В рамках методологии Г. П. Щедровицкого была создана специальная форма проектирования технических и социальных систем – «организационно-деятельностная игра» (ОДИ). ОДИ представляет собой многофокусную организационную систему, имитирующую реальную социокультурную ситуацию и включающую три фокуса управления – методологический, исследовательский и игротехнический.

Г. П. Щедровицкий выделяет три пространства анализа мыследеятельности – мыслительный, мыслительно-коммуникационный и пространство мыследействования. В процессе ОДИ осуществляется синтез различных видов мыследеятельности – программирования, проблематизации, организации и коммуникации как составляющих комплексной и системной формы организации коллективной мыследеятельности [6; 24].

Тематика организационно-деятельностных игр (ОДИ) связана с проектированием систем управления. Так, игра «Траловый флот» была направлена на проектирование плана-графика движения судов, скоординированного по основным управленческим связям. Следующие за ней игры («Парус» и «Север») были направлены на проектирование системы управления флотами. Таким образом, сюжет и тема ОДИ определяется типом профессиональной деятельности, что обеспечивает имитацию профес-

сиональной деятельности. ОДИ включает в себя несколько планов: план профессиональной деятельности; план рефлексии относительно своей профессиональной деятельности и план взаимодействия в ходе решения поставленных задач.

Как показывает личный опыт участия в организационно-деятельностных играх в Мурманском траловом флоте и ВРПО «Севрыба» [15], участники игры поначалу даже не подозревают о расхождении их представлений о целях профессиональной деятельности и способах их реализации. Мало того, часть игроков (а это были ведущие специалисты и начальники отделов) не поднимаются в своем профессиональном мышлении выше операционального уровня, используя, скорее, процедурное знание. Предметный уровень, связанный с пониманием задачи, доступен не всем. В профессиональной деятельности чаще всего используются стереотипы. Коммуникативное пространство игры было развернуто таким образом, чтобы провоцировать проблемность, рефлексия и личностные переживания.

Как показывает игровое моделирование и анализ профессиональной деятельности, неизменными условиями проектной деятельности являются:

- наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности;
- наличие программы реализации проекта (выделение этапов проектирования; выработка концепции; определение целей и задач проекта; доступных и оптимальных ресурсов деятельности);
- создание плана и организация деятельности по реализации проекта;
- реализация проекта, включая его осмысление и рефлексия результатов деятельности [20].

Формирование представлений о конечном продукте деятельности связано с теоретическим анализом, итогом которого является модель будущего результата, выраженная в понятиях предметной области или, по крайней мере, в образах (в виде метафоры, понятной исполнителю и заказчику проекта).

Значительное влияние на специалистов в области системного анализа, менеджмента, исследования операций оказали труды американского ученого Р. Акоффа [1]. Рассматривая эволюцию организаций в XX веке, Акофф приходит к выводу, что до 60-х годов социальные системы можно было рассматривать либо как «машины», служащие их создателям и собственникам, либо как «организмы», в которых цели подсистем полностью подчинены целям целого. Во второй половине XX века прежние модели становятся неадекватными, поскольку внешняя среда приобретает черты

гиперконкурентности и турбулентности. Деятельность производственных организаций диверсифицируется, производство становится менее стандартизированным, возрастают объемы информации. Цели подсистем все чаще не совпадают с целями системы в целом. В этих условиях, полагает Акофф [1], модель социальной организации должна принципиально измениться, она должна стать «социосистемной» и, соответственно, – более демократической; это означает, что в принятии решений, особенно касающихся вопросов планирования работы организации, должны иметь возможность участвовать все заинтересованные лица. При этом сам процесс планирования нередко более важен, чем его результат. Таким образом, коммуникативные элементы проектирования начинают играть все более важную роль.

Центральное место в социосистемной идеологии Акоффа занимает методология «интерактивного» планирования, включающая пять этапов:

1. Анализ состояния организации и ее проблем.
2. Разработка вариантов «идеализированного» будущего организации.
3. Разработка средств достижения целей. На этой стадии отбрасывается часть недостижимых вариантов, предложенных на втором этапе.
4. Распределение имеющихся ресурсов (материалов, оборудования, персонала, финансов).
5. Планирование внедрения.

Методология «интерактивного» планирования Р. Акоффа предполагает целостность планирования (план разрабатывается сразу для всех частей и уровней системы) и непрерывность планирования (поскольку в плане невозможно предусмотреть все, поэтому при появлении существенных изменений необходима корректировка плана) [1]. Таким образом, в методологии Р. Акоффа учитываются два важнейших условия проектирования сложных систем: целостность и наличие обратной связи.

Можно сказать, все виды профессиональной деятельности психолога (просвещение, консультирование, диагностика, коррекция и др.) соотносимы с проектированием. К структурным компонентам проектирования как вида профессиональной деятельности относят такие, как субъект проектирования, объект, предмет, продукт, цель, средства, внешние и внутренние условия [13]. Объектом проектирования могут быть психические процессы, свойства, состояния. Субъектом психологического проектирования выступает человек или группа людей, целью сознательной активности которых выступает проект как некоторое описание будущего объекта [13].

Учет основных элементов сложных систем не всегда обеспечивает успешное внедрение проекта. Для решения проблемы внедрения Р. Акофф

предложил создать самостоятельный раздел теории системного анализа, названный им «теория практики», в котором обобщается практический опыт. В частности, Р. Акофф и возглавляемый им институт «INTERACT» имеют в своем багаже более четырехсот успешно внедренных системных разработок. Один из подходов к решению социальных проблем – это так называемое «растворение проблемы», что предполагает поиск таких изменений в системе и окружающей среде, при которых проблема как бы исчезла.

Примером «растворения проблемы» является один интересный юридический казус. В одном из штатов США решили резко снизить преступность, поскольку рост краж мешал развращиванию туристического бизнеса. Был введен странный закон: преступников обязывали заранее сообщать властям о планирующемся преступлении. В случае неинформирования властей, пойманный преступник рисковал получить несколько лет лишения свободы. В то же время по федеральным законам наказание за кражу могло быть ничтожным, вплоть до условного. Федеральный закон не был нарушен, но данное дополнение к закону позволило значительно снизить уровень краж в штате, поскольку преступники предпочли переместиться в другое, более безопасное для них место.

Можно привести пример «растворения проблемы» из практической деятельности психолога большой организации. Этот случай произошел в начале 80-х годов прошлого века. В один прекрасный день все сотрудники «машбюро» подали заявления об увольнении без объяснения причин. Психологу предложили разобраться с проблемой. Методика социометрии показала, что сотрудники разделились на две группы: молодые машинистки с недостаточным опытом работы и пожилые работницы со значительным стажем и высокой квалификацией. Изучение психологического климата показало, что все машинистки были недовольны, прежде всего, распределением заданий. Начальник распределял задания таким образом, что вновь появившиеся рукописи должна была печатать освободившаяся машинистка. В результате все были недовольны: пожилые машинистки сердились, что они делают больше, но не могут потратить освободившееся от работы время на отдых; в то же время молодые работницы не успевали выполнить все задания, поэтому трудились без всякой надежды на передышку. Психолог предложил руководителю машбюро закрепить каждую машинистку за определенным подразделением, задающим работу. Опытные машинистки были довольны, несмотря на большой объем работы, поскольку они уже могли самостоятельно планировать свою активность. Все сотрудники вернулись на работу, и конфликтов больше не было.

Методология проектирования

Методология проектных работ социальных явлений, процессов и организаций наиболее полно отражена в работах Дж. Джонса «Методы проектирования» (1986) [5], Ю. М. Плотинского [16], О. М. Рой [18]. Методология проектных работ пришла в гуманитарные и социальные науки из инженерных разработок и в настоящее время активно применяется в менеджменте, экономике, социологии, педагогике и психологии, претерпев некоторые изменения, связанные со спецификой социальных объектов.

Объективировать методы проектирования чрезвычайно сложно. С одной стороны, методология концепции «черного ящика» обращает внимание на роль интуиции и связанных с ней иррациональных процессов. С другой стороны, концепция «прозрачного ящика» выделяет «машинные» приемы: анализ → синтез → оценка результатов → выработка оптимального решения.

Дж. К. Джонс [5] рассматривает проектирование как трехступенчатый процесс, который включает в себя дивергенцию, трансформацию и конвергенцию [5]. Таким образом, не следует недооценивать роль творчества в процессе проектирования.

Выделяют следующие черты проектирования:

- цели, переменные и критерии задаются заранее;
- поиску решения предшествует проведение анализа;
- оценка результатов в основном дается в словесной форме и построена на логике (а не на эксперименте);
- заранее фиксируется стратегия; обычно используются последовательные приемы, реже – параллельные, условные и циклические операции [5, с. 80].

К сожалению, работы, непосредственно посвященные проектированию, в большей степени характеризуют процессы в «жестких» (технических) системах, т.е. опираются на методологию «прозрачного» ящика. С «мягкими» системами все намного сложнее. Но здесь значительную поддержку может оказать моделирование, которое «упрощает» реальные объекты.

Как отмечает О. М. Рой, технология проектирования социально-экономических и политических систем предполагает использование инструментальных методов, назначение которых состоит в формировании условий, способствующих обретению желательных свойств и признаков проектируемой системы. Инструментальные методы условно можно разделить на три группы: моделирование, программирование и принятие эффективных управленческих решений [18]. Особую роль здесь играют методы моделирования.

Модель в научно-исследовательских программах социально-экономических наук выполняет три основные функции: прогностическую, имитационную и проективную. Прогностическая функция основана на свойстве модели предсказывать вероятные изменения свойств и параметров исследуемых процессов и явлений с учетом действия различных факторов среды. Имитационная функция предполагает искусственное воспроизводство свойств исследуемого объекта, что является крайне важным при сложном характере объекта и неопределенности проблемной ситуации. Проективная функция ориентирована на изучении возможности внедрения в исследуемый объект, явление или процесс предварительно заданных свойств, чья реализация позволит достичь позитивных результатов.

Социальное программирование является составной частью социальных технологий, суть которого заключается в продуцировании системы действий, нацеленных на достижение общественно полезного результата, учитывая интересы различных социальных групп. Основными инструментами программирования являются организационно-деятельностные и деловые игры; кейс-методы; методологические семинары и конференции. Статус инструмента программирования задается тем, что он формирует условия вывода конкретных предложений и рекомендаций на основе экспертизы существующего положения социальной системы и оценки ее возможностей [18].

Как отмечают и Ю. М. Плотинский, и О. М. Рой, важнейшую роль в проектной деятельности выполняют модели, ориентирующие на будущий результат. Одна из немногих работ, посвященных методологии моделирования, – это работа М. Вартофского [4], который в соответствии со своей исторической эпистемологией выделяет артефакты трех родов. Первичные артефакты являются формами социальной организации и непосредственно включены в производство. Вторичные артефакты используются для сохранения и передачи приобретенных навыков и форм деятельности, они имитируют формы операций и действий с объектами. И, наконец, третичные артефакты – это репрезентации, абстрагированные от их непосредственной функции «орудия» преобразования и практики. В проектировании используют все три вида артефактов.

Различные варианты моделирования демонстрирует так называемый когнитивный подход, который акцентируется на «знаниях», вернее, на процессах их представления, хранения, обработки, интерпретации и производстве новых знаний [16, с. 53]. Знание определяется как основные закономерности предметной области, позволяющие человеку решать конкретные производственные, научные и другие задачи. К знаниям относят факты, понятия, взаимосвязи, оценки, правила, эвристики (иначе факти-

ческие знания), а также стратегии принятия решений в этой области (иначе стратегические знания) [16, с. 54]. Учение о знаниях позволяет по-новому посмотреть на проблему моделирования.

На базе другой классификации, знание делится на декларативное (знание - что) и процедурное (знание - как). Декларативное знание относится к знанию теоретического типа и предполагает умение объяснить, почему что-либо происходит. Процедурное знание является практическим знанием и означает какие-либо умения, навыки и в свою очередь делится на:

- инструктивное (знание рецептов приготовления пищи, инструкций к бытовым приборам и пр.);
- ситуационное (умение действовать в конкретных ситуациях).

Интеллектуальная компетентность не сводится к декларативному и процедурному знанию. Существует третий тип знания – «неявное знание» (уникальные представления, стратегии, познавательные предпочтения, основанные на индивидуализированном практическом опыте человека). [23, с.181-184]. Отличительной чертой ментальных ресурсов экспертов (в отличие от новичков) является высокий уровень метакогнитивного опыта: эксперты лучше ориентируются в собственном знании и успешно им управляют, осуществляют саморегуляцию своей интеллектуальной деятельности, лучше понимают проблемную ситуацию, задачу, свои ресурсы для ее решения.

Таким образом, выполнение этапа моделирования в проектной деятельности требует от профессионала разнообразных знаний, в том числе, включения метакогнитивных процессов и «неявного знания». Это обстоятельство делает весьма проблематичным возможность технологизации моделирования. Тем не менее, в литературе отражены образцы удачного моделирования. Так, многие универсальные объяснительные схемы отражаются в когнитивных метафорах. Как отмечает А. Н. Фатенков (2002) в своей работе, посвященной метафоре, ее роль как инструмента познания и практической деятельности заключается в том, что метафора позволяет увидеть один объект через другой, и в этом смысле она выполняет функцию порождения нового знания [14]. Не случайно наиболее серьезный труд по теории метафоры под редакцией А. Ортони так и называется «Метафора и мышление» (1993). Метафоры также выполняют функцию описания и объяснения, поскольку облегчают понимание новых теоретических подходов с помощью аналогий, атрибуты которых всем хорошо знакомы и вызывают доверие.

В методологии Флада и Джексона рассматривается эвристическая функция метафоры. Разработчикам предлагается проанализировать про-

блему сквозь призму пяти базовых метафор, связанных с типичными объектами реальности: машины, организма, мозга, культуры и политики. Метафоры «машина», «организм» и «мозг» служат для проектирования социальной системы; социокультурная метафора полезна в фазе обсуждения различных проектов, так как выполняет функцию взаимопонимания. Социополитическая метафора актуализирует интересы социальных групп, вовлеченных в проект [26, с. 68-72]. Выбрав подходящую метафору с характерными ее атрибутами, исследователи начинают более детально и глубоко ее анализировать с точки зрения ее применения в ситуации проектирования. Роль метафоры недооценивается в отечественной науке, но никто не оспаривает ее значение в популяризации сложных научных понятий. Во всяком случае, при работе с заказчиком – это незаменимый инструмент.

Модели, отражающие социальную и психологическую реальность, включают в себя не только системы правил, но также семантические сети и структуры отношений. В работе Ю. М. Плотинского «Теоретические и эмпирические модели социальных процессов» выделено несколько уровней моделей, отражающих социальную реальность. *Когнитивная* модель, или ментальная модель, – это мысленный образ, возникающий у познающего субъекта при столкновении с изучаемым объектом. Примером когнитивной модели являются когнитивные карты, которые визуализируют отношения между изучаемыми объектами в виде графов.

Построение *содержательной* модели позволяет использовать ее для дискурса в научном сообществе, поскольку она не просто вербализована, но и является более глубоким обобщением объекта реальности, позволяя понять его основные свойства. Ю. М. Плотинский предлагает выделять три вида содержательной модели, в зависимости от выполняемой функции, – это описательная, объяснительная и прогностическая модель. Описательной (дескриптивной) моделью можно назвать любое описание объекта. Объяснительные модели отвечают на вопрос, почему что-либо происходит. Прогностические модели описывают будущее поведение объекта.

Концептуальной моделью является такая содержательная модель, при формулировке которой используются теоретические конструкты данной предметной области знания. Концептуальная модель воплощается в вербальной или вербально-визуальной форме в трех вариантах: логико-семантическая; структурно-функциональная и причинно-следственная.

Формальные модели (математические и компьютерные) позволяют понять сущность явлений, выявить основные взаимосвязи и закономер-

ности, а в ряде случаев – прогнозировать развитие социальных процессов. [26].

Цели познания различаются в разных отраслях научного знания. Так, если судить по требованиям к диссертационным исследованиям, объяснительные цели скорее свойственны большинству естественных наук, а описательные – гуманитарным наукам. Безусловно, это условное деление, поскольку в последние годы происходят значительные изменения. Так, в экономике и политологии произошло движение в сторону объяснительных моделей. Поскольку общество ставит задачу прогнозирования изменений, то это заставляет представителей гуманитарных и социальных наук ориентироваться в своих исследованиях на объяснение и прогнозирование.

В психологии чаще используются дескриптивные (описательные) модели, которые позволяют осуществить подбор методик, формирование выборки, построение логики доказательства и описание полученных результатов. На разных этапах познания используются разные содержательные модели. Так, описательная модель уместна на этапе «определения объекта» и в процессе представления полученных данных (до содержательной интерпретации), а объяснительная – на этапе интерпретации полученных данных.

В последние годы психологи активно используют модели разного уровня для описания своей предметной области. Так, в работах М. А. Бендюкова и А. Д. Харчук (2017) [2], И. П. Березовской и С. И. Кедич и К. А. Малоземлиной (2018) [3], О. В. Оконешниковой [12; 14]; И. Л. Соломина (2015) [21]; Е. Ф. Яценко (2016) [25] основным стержнем исследования является модель, отражающая существенные связи в сложных психологических явлениях. Роль модели в прикладных исследованиях пока еще не понята в полной мере, поскольку в этой сфере профессиональный язык не обрел еще четких очертаний в силу междисциплинарного характера прикладных исследований.

Методология проектов описана в технических и социальных науках (архитектура, экономика, менеджмент, юриспруденция), однако, психология еще не отразила проблемы проектирования: объект и субъект проектной деятельности; предметные области проектирования; цели и задачи, представление о результате проектирования; методы проектирования; внедрение проектов. В то же время многие прикладные исследования в психологии можно было бы назвать проектами, поскольку они направлены на создание нового: создание психодиагностической методики; консультирование человека и организации с целью их преобразования, развития; политические технологии с целью изменения отношения

населения к политическим объектам; исследования в области маркетинга и рекламы с целью изменения экономического поведения человека.

Проектная деятельность ставит перед профессионалом сложную задачу, поскольку нет аналогов нового продукта; знания, умения и навыки, ориентированные на выполнение простых операций, вряд ли помогут. Мало того, профессиональные стереотипы, штампы могут помешать реализации проектной деятельности. Опорой здесь являются метакогнитивные знания (способность к проблематизации, целеполаганию, рефлексии), концептуальные знания в виде актуализированных в профессиональном сознании понятий и моделей; способность правильно организовать коммуникативное пространство. Прямых рекомендаций (технологии выполнения проекта) не существует, но можно выделить некоторые принципы деятельности. Один из них – предварительная теоретическая работа, результатом которой является формулирование цели и предмета исследования в профессиональных терминах, а также создание содержательной модели будущего результата.

Проектные работы в области психологии носят прикладной характер, ориентированы на заказчика, что приводит к дефициту рефлексии методологии данных работ. Представляется важным привести удачные образцы подобных работ, в определенной степени реконструируя ход их выполнения. Ниже приводятся три кейса, в двух из которых автор принимал непосредственное участие. Третий кейс («Парк»), выполненный под руководством А. Н. Леонтьева и А. Н. Розенблюм, – это классическая проектная работа, в которой изучаемые процессы реализованы в двух формах: практической и когнитивной.

Проектные работы в психодиагностике

Проектные работы в психодиагностике можно рассмотреть на примере создания методики для измерения самооценки [14]. Упуская подробности в процедурных деталях выполнения проекта, отрефлексируем методологическую сторону в процессе реконструкции этапов познавательной деятельности ученого. Важнейшими этапами проектной деятельности является целеполагание (в данном случае – разработка критериев будущего продукта) и моделирование (на основе таблицы эмпирических и теоретических феноменов).

Целью исследования была разработка адекватного метода для изучения самооценки.

Этапы построения содержательной модели методики.

- Определение цели работы – разработка методики.

- Обзор подходов к выявлению психологической сущности самооценки.
- Составление таблицы эмпирических феноменов и таблицы теоретических феноменов на основе теоретического анализа проблемы самосознания и самооценки.
- Обзор методических требований к методике:
 - психометрические требования;
 - процедурные требования.
- Определение критериев будущего продукта – методики измерения самооценки.
- Составление таблицы «Сравнительный анализ методов измерения самооценки».

Разрабатывая новую методику расчета самооценки, исследователь ставил задачу дать психологическое обоснование методу. Реализуя задачу, исследователь рассматривает требования к методам измерения самооценки, выделив основные критерии для оценки различных подходов к измерению самооценки. Критерии для оценки появляются в ходе теоретического анализа проблемы.

На основе теоретического анализа проблемы самооценки была сформирована таблица эмпирических феноменов и теоретических феноменов конструкта «самооценка». В результате сформулированы содержательно-психологические требования к измерению самооценки и, соответственно, критерии оценки методики.

Таблица 1– Таблица эмпирических феноменов в описании понятия «самооценка»

Подходы к анализу самосознания личности	Эмпирические феномены
1. Теория З. Фрейда о структуре «Я». В структуре «Я» следует выделять: <ul style="list-style-type: none"> – бессознательный компонент «Оно»; – зрелое «Я» с адекватно функционирующими когнитивными структурами; – «Сверх-Я», ориентированное на социальную желательность, это положительные идентификации ребенка 	В самооценке, так или иначе, должны быть отражены компоненты структуры «Я»: <ul style="list-style-type: none"> – осознаваемый компонент; – неосознаваемый эмоциональный компонент; – представление о социально желательных качествах, на основе которого может быть сформирована установка, искажающая «образ Я»
2. Социально-психологическое представление об образе «Я» как галереи «образов Я» в теории М. Розенберга	Существует целая галерея «образов Я», которые соотносятся с ролями, выполняемыми человеком: <ul style="list-style-type: none"> – «настоящее Я»; – «динамическое Я»;

	<p>– «фантастическое Я»; – «будущее» или «возможное Я»; – «идеализированное Я».</p> <p>Самооценка человека включает в себя эталонное значение «идеальное Я», с которым соотносится «реальное Я»</p>
3. Представление о самосознании и самооценке в отечественной психологии, где человек понимается через отношение к другим людям (С. Л. Рубинштейн и др.)	<p>«Каждое конкретное Я выступает как объект другого конкретного Я, которое точно так же является объектом для меня» (С. Л. Рубинштейн).</p> <p>Соответственно, в самооценке должно отражаться «представление о другом человеке», его качествах. Представление о другом человеке может выступать эталоном</p>
4. Представление о регулятивной функции самосознания: «Самосознание как специфический вид сознания выполняет в психической жизни личности функции саморегуляции познания и отношения к себе ... Через процессы самосознания личность регулирует свои действия и поступки ...» (И. И. Чеснокова)	<p>В самооценке должна отражаться готовность к развитию, самосовершенствованию (Б. Г. Ананьев)</p>
5. Идея Ч. Осгуда о важности изучения эмоционально-ценностных компонентов самосознания	<p>Измерение самооценки должно учитывать субъективно-личностный смысл. Оценка значения понятия («самооценки») производится с учетом ее локализации в семантическом пространстве</p>
6. Представления А. В. Петровского об эталонной роли «идеального Я». «Я-образ» – это вместе с тем и «идеальное Я» – то, каким он должен был бы стать, чтобы соответствовать внутренним критериям успешности	<p>Самооценка – это оценка личностью самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.</p> <p>Измерение самооценки должно опираться на учет «идеального Я»</p>

Теоретические феномены в описании понятия «самооценка»:

1. Самооценка – это осознанное выделение человеком присущих ему качеств.
2. Метод должен учитывать не только сознательное отношение к себе, но и неосознаваемое.
3. Процедура измерения самооценки должна явным образом учитывать эталонную роль «идеальных образов Я».
4. Обобщенный «образ другого человека» должен входить в процедуру измерения самооценки как играющий такую же эталонную роль.
5. Метод измерения самооценки не должен быть только методом измерения самосознания, поскольку самооценка есть интегральный показатель единства самосознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции поведения.

6. Метод измерения самооценки должен учитывать наличие у людей установки при ответе на «социальную желательность» и элиминировать ее при обработке результатов.

7. Субъективность диапазона шкалирования: у различных людей существуют собственные критерии для оценки качеств, которые сложно соотнести.

8. Измеренная самооценка должна быть интерпретируема как адекватная или неадекватная.

9. Методика должна удовлетворять требованиям валидности.

10. Методика должна удовлетворять требованиям надежности.

11. «Хорошая» методика измеряет психологическое качество в интервальной шкале.

12. Хорошая различительная способность каждого из заданий теста (дискриминативность) обеспечивает конструктивную валидность.

13. Методика должна предусматривать построение норм, позволяющих сравнивать результаты различных испытуемых по тесту, невзирая на субъективность первичных данных.

Суть теоретического анализа в данном случае – это выделение критериев для оценки различных подходов к изучению самооценки и выделения как содержательных, так и методических критериев, обеспечивающих ее адекватное измерение. Содержательно-психологические требования связаны с отражением свойств и функций самооценки, как это представлено в литературе. Самооценка отражается в таких характеристиках, как: 1) когнитивная сторона; 2) эмоциональная сторона; 3) регулятивная сторона; 4) самооценка выполняет роль эталона; 5) самооценка отражает не только сознательную оценку самого себя, но и бессознательную эмоциональную составляющую. Таким образом, самооценка понимается как субъективно воспринимаемый диссонанс между «образом Я» и «обобщенным образом Другого» в субъективных единицах измерения в семантическом пространстве Ч. Осгуда [14].

Методические требования включают в себя, с одной стороны, психометрические характеристики (валидность и надежность), а с другой – процедурные требования, связанные с познавательными возможностями испытуемого и его установками в ходе исследования.

Соответствие методик измерения самооценки содержательным и методическим требованиям представлено в таблице «Сравнительный анализ методов измерения самооценки». Новая модифицированная методика Ч. Осгуда [14] отличается от других тем, что в ней отражена эталонная роль «обобщенного Другого». Она также более полно отражает психометрические и процедурные требования к методам измерения. Табличная

форма компактно представляет весь ход рассуждений автора и позволяет обосновать новый метод, показать его преимущества по сравнению с другими.

Таким образом, систематизация в таблице результатов работы с литературой позволяет достаточно объективно оценить достоинства и недостатки различных подходов и понять, каким образом следует «строить» новую методику. Принципиальной новизной новой методики диагностики является учет «обобщенного Другого». В семантическом пространстве Ч. Осгуда самооценка рассчитывается как проекция «ОЯ (оценка Я) – ОД (оценка обобщенного Другого)» на прямую, отражающую субъективный диапазон оценки (от «идеала Я» до «анти-идеала Я»).

Таблица 2 – Сравнительный анализ методов измерения самооценки

Методы измерения самооценки	Требования к методам измерения самооценки															Итоговая балльная оценка
	Содержательно-психологические требования							Методические требования								
								Психометрические						Процедурные		
	Осознаваемая оценка себя (когнитивный аспект)	Неосознаваемая самооценка (эмоционально-ценностное отношение к себе)	Регулятивная функция самооценки	Эталонная роль «Идеального Я»	Эталонная роль «обобщенного Другого»	Субъективность диапазона шкалирования	Адекватность/неадекватность самооценки	Внешняя валидность	Конструктивная валидность	Конвергентная валидность	Дискриминантная валидность	Валидность по объему	Надежность	Измерение в шкале интервалов	Учет эффекта желательности	
Методика Дембо-Рубинштейн	+	-	-	+	-	+	-	+	-	?	?	?	?	-	-	4
Методика А. Липкиной «Рецензия»	+	-	+	+	-	-	+	+	?	?	?	?	?	-	-	4
Методика А. В. Петровского	+	-	+	+	-	-	+	+	+	?	?	?	?	-	-	6
Методика В. Столина	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	11
Методика А. Кроника	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	12
Методика Ч. Осгуда	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	14
Модифицированная методика Ч. Осгуда	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	15

Проектное исследование в области маркетинга и рекламы

Проектное исследование в области маркетинга «МКТИ-97» было проведено Мурманским социологическим научно-исследовательским центром «РАЗУМ» (МСНИЦ «РАЗУМ») в июле-сентябре 1997 года и затем описано в статье В. Ф. Марарица, П. Н. Оконешникова и О. В. Оконешниковой в 2000 году [12].

Целью исследования была выработка рекомендаций для увеличения объема продаж. Контекстом для проведения исследования выступала борьба торговых фирм за потребителей аудио-видео и бытовой импортной техники в г. Мурманске, в связи с чем руководитель одной из фирм (МКТИ) обратился в МСНИЦ «РАЗУМ» с тем, чтобы получить научно обоснованные рекомендации по маркетингу и рекламе.

Маркетинговое исследование «МКТИ-97» проведено в июле-сентябре 1997г. на общей выборке 2406 человек как прикладное исследование с целью выработки рекомендаций для увеличения объема продаж.

Теоретической основой исследования явилась разработанная авторами на основе опыта прошлых исследований типология маркетингового поведения покупателя по психологической модели принятия решения. Теоретической базой для создания типологии выступал анализ теоретических моделей личности, психологической теории принятия решений, маркетинговой модели потребительского поведения в разных секторах рынка. Конкретизация модели осуществлялась в ходе эмпирического исследования потребителей и выделения эмпирических типов потребителей аудио-видео и бытовой импортной техники (далее – АВБИТ). Исследование включало в себя несколько этапов.

Первый этап - фокусированные интервью в магазинах по продаже аудио-видео и бытовой импортной техники и выдвижение гипотез.

Второй этап - проведение социологических исследований и обработка результатов исследований методом моделирующего статистического анализа с целью проверки предложенных гипотез.

Основными результатами исследования являются:

- исследование мотивов покупки и привлекательности магазинов методом фокусированных интервью и социологических опросов;
- выделение типологии покупателей АВБИТ с определением их доли в общей массе покупателей, социальных стереотипов, ключевых слов, поведения в магазине, факторов выбора магазина и товара, особенностей принятия решения по когнитивным факторам и типам эффективных реклам для них;
- экономия средств через пульсирующую рекламу и сосредоточение в магазине типологически-адресной рекламы;

– разработка рекомендаций по корректировке рекламных и организационных мер, направленных на увеличение объема продаж АВБИТ.

На основе предварительного анализа проблемы были выдвинуты *гипотезы*:

1. Формирование спроса на АВБИТ определенных фирм-производителей на региональном уровне отдельной торговой фирмой практически невозможно.

Спрос на АВБИТ определяется, прежде всего, стилем, образом жизни, формируемым центральным ТВ, уровнем жизни, социально-экономической ситуацией, культурным контекстом, громадными вложениями средств фирм-производителей на рекламу своей продукции и т.п.

2. Покупка АВБИТ как дорогостоящая покупка для большинства покупателей совершается только после обхода основных магазинов и сравнения вариантов, предлагаемых магазинами-конкурентами.

Для разных типов покупателей факторы сравнения отличаются, но общим для всех типов остается: 1) большой ассортимент однородных товаров как база для сравнения, 2) необходимая и достаточная информация по товару (для каждого типа своя) для принятия решения. Небольшой ассортимент товара, интересующего покупателя, или недостаток информации отправит его дальше по маршруту обхода.

3. Существуют три группы психологических факторов принятия решения о покупке АВБИТ в конкретном магазине:

а) семантические факторы (Ч. Осгуда) в оценке магазинов-конкурентов и товаров;

б) конструкты (Дж. Келли) в оценке магазинов-конкурентов и товаров;

в) рациональные резоны в оценке товара, обслуживания и т.д.

Эти факторы играют разную роль на разных этапах принятия решения.

4. По мотивам приобретения товаров АВБИТ можно выделить следующие группы покупателей:

– ориентированных на престиж, типичная мотивировка – «иметь лучшее»;

– ориентированных на удобства, практичность («прагматик»), типичная мотивировка – «простота и удобство эксплуатации»;

– ориентированных на стандарт жизни («конвенционал»), типичная мотивировка – «у всех есть», «чем я хуже других»;

– ориентированных на рациональный выбор («аналитик», «мыслитель»), типичная мотивировка – «этот товар лучше, поскольку здесь используется такая-то система (например, «трилоджик»)»;

– спонтанные (транжира), типичная мотивировка – «деньги жгут руки».

5. Для экстравертов и интровертов удобны разные способы получения информации о товаре:

– экстраверты предпочитают общение с продавцом,

– интроверты предпочитают получать информацию со стендов, рекламных буклетов, паспортов и т.д.

6. Пульсирующая, напоминающая реклама о фирме так же эффективна, как непрерывная реклама с информацией о товаре.

Методы исследования: Концепция типологии потребительского поведения, анализ фокусированных интервью (контент-анализ, нормативный типологический анализ), моделирующий статистический анализ данных опросов 1994–1997 гг. (моделирующий анализ остатков, моделирующий агломеративный иерархический кластерный анализ, анализ прогностических коэффициентов методом максимального правдоподобия и т.д.).

Выводы, полученные в ходе эмпирического исследования:

1. Верхний уровень спроса на АВБИТ незначительно вырос за последние 3 года: с 24% в 1994г. до 29% в 1997г.

Учитывая появление большого количества новых магазинов по торговле АВБИТ, это может свидетельствовать о переходе от «рынка продавца» к «рынку покупателя».

2. Фирма МКТИ за счет открытия новых магазинов явно увеличила отрыв от конкурентов, предложив им темп, который они, за исключением «Бетховена», не выдерживают. Подтверждением этого вывода был сравнительный анализ покупок в различных магазинах, представленный в Таблице 3.

Таблица 3 – Сравнительный анализ покупок в магазинах г. Мурманска

1994	1997	Где совершена покупка импортной видеотехники?
13 %	38 %	магазины фирмы МКТИ
9 %	28 %	магазины фирм-конкурентов, из них: «Бетховен – 16 %; «Горка» – 9 %; «Аракс» – 3 %;
16 %	10 %	в других магазинах Мурманска
16 %	4 %	вне Мурманска
6 %	-	в Мурманске с рук
33 %	1 %	за границей
7 %	3 %	другое

3. Существует пять типов поведения покупателей АВБИТ: спонтанные, престижные, прагматики, рационалисты и конвенционалисты.

Подробная информация об этих типах с определением их доли в общей массе покупателей, социальных стереотипов, ключевых слов, поведения в магазине, факторов выбора магазина и товара, особенностей принятия решения по когнитивным факторам и типам эффективных реклам для них приведена в таблице «Типы поведения покупателей АВБИТ».

Таблица 4 – Типы поведения покупателей АВБИТ

	НАИМЕНОВАНИЕ ТИПА				
	Спонтанный	Престижный	Прагматик	Рационалист	Конвенционал
Доля типа (вне типов — 4 % покупателей)	37 %	30 %	22 %	22 %	20 %
Социальный стереотип («ярлык»)	«транжира», «деньги жгут руки», «зевака»	«лидер», «карьерист», «крутой»	«реалист», «деловой», «практичный»	«аналитик», «эксперт», «зануда»	«консерватор», «конформист», «совок»
Социальные особенности типа	Люди, заработавшие или получившие сразу много денег (моряк после рейса, отпускники, бюджетники после долгих задержек зарплаты, одинокие мужчины и женщины с «левыми» доходами), молодежь, раскрутившая своих «предков» на очередной подарок.	Чаще всего молодежь, в силу своих возрастных особенностей ориентированная на все самое новое и лучшее, работники коммерческих или частных фирм и руководящие работники.	Чаще женщины или заботливые мужья, ориентированные на обеспечение удобства в доме.	Чаще мужчины среднего возраста (30–45 лет), тяготеющие к технике, способные разбираться в особенностях технических данных, энергичные, предприимчивые; семьи со средним достатком, тщательно взвешивающие свои возможности при выборе крупных покупок	Люди среднего и старшего возраста «советского» воспитания, достаток средний и ниже среднего.
Ключевые слова	В наше время лучше купить хороший товар дороже, чем просто обесценить деньги, держа их дома. Деньги предназначены для того, чтобы их тратьте.	Покупать самое новое и самое лучшее. Хороший товар – только за хорошие деньги.	Не так важна цена товара, как простота эксплуатации и надежность. Минимум усилий – максимум комфорта. Удобство, комфорт, простота в обращении.	Только технические и функциональные характеристики товара обеспечивают надежность и качество выбора.	У многих такой товар есть и надежно работает, почему бы и мне не иметь.
Поведение в магазине	Поведение любопытствующее, раскованное, свободное, без определенного намерения купить что-либо именно в этом магазине. «Шопинг» как обход магазинов с неясной и даже неосознаваемой целью потратить «лишние» деньги на что-нибудь характерен именно для этого типа..	При совершении покупки ни с кем не советуется, считает, что цены везде одинаковые или большой разницы в них не ощущает, делает солидные подарки близким и знакомым. В случае неудачной покупки – исключит магазин из списка мест, где он покупает.	Просьба познать возможности и продемонстрировать возможности товара, одновременная ориентация на следующую покупку. Деловой подход к покупке. Случай неудачной покупки – неизбежный риск в делах.	Обязательный обход магазинов или сбор сведений (из рекламы, у знакомых), длительное изучение вариантов выборов, проверка исправности, ориентация на цену при равных возможностях, предпочтение печатной обезличенной информации. Ощущение дискомфорта при навязчивом внимании продавца..	Выбор, в основном, под воздействием друзей, знакомых; непродолжительный поиск товара, соответствующего эталону, в магазине, как правило, также указанном друзьями.

<p>Факторы выбора магазина (по степени важности)</p>	<p>1. Удобство расположения (близко от дома или работы, «по пути»).</p> <p>2. Привлекательный внешний вид («нельзя не заглянуть»).</p> <p>3. Удобный режим (без выходных, без обеденных перерывов, допоздна).</p> <p>4. Большой ассортимент.</p>	<p>1. Модность («раскрученность», «фирменность»), статусность магазина.</p> <p>2. Внешняя привлекательность.</p> <p>3. Возможность парковки.</p> <p>4. Соблюдение этикета обслуживающим персоналом.</p> <p>5. Расчет по кредитной карточке.</p>	<p>1. Гарантия на товар.</p> <p>2. Удобство расположения (близко от дома или работы).</p> <p>3. Возможность парковки.</p> <p>4. Удобный режим работы.</p> <p>5. Большой ассортимент.</p>	<p>1. Представленность товаров разных фирм-производителей, наличие нескольких видов товара с разными характеристиками одного типа ассортимента.</p> <p>2. Гарантия на товар.</p> <p>3. Информация о поступлении товара.</p>	<p>1. Большой ассортимент дешевых и наиболее популярных моделей техники.</p> <p>2. Принадлежность к сети фирменных надежных магазинов.</p> <p>3. Гарантия на товар.</p>
<p>Факторы выбора товара (по степени важности)</p>	<p>1. Непрерывная демонстрация возможностей товара продавцом или еще лучше – демонстрация по видеомагнитофону или компьютеру.</p> <p>2. Краткая сравнительная характеристика функциональных свойств товара (рядом с ценником).</p> <p>3. Система скидок (например, при покупке нескольких товаров).</p> <p>4. Уговоры продавца-консультанта о преимуществе покупки с позиции эксперта.</p>	<p>Предпочитают выбирать сами.</p> <p>1. Можно «помочь» им в выборе, грамотно разместив товар (представив товар лицом – современный дизайн, последняя модель, новое поступление, маркируя товар табличками с такими надписями).</p> <p>2. Краткая сравнительная характеристика функциональных свойств товара (рядом с ценником).</p> <p>3. Деликатная консультация по необходимости с позиции того, что принято «в лучших домах Европы».</p>	<p>1. У прагматика: существуют лишь фрагменты образа будущей покупки в функциональных возможностях. Консультант помогает сделать этот образ целостным и устойчивым, благодаря демонстрации возможностей и красочному описанию результатов применения этой техники.</p> <p>2. Краткая сравнительная характеристика функциональных свойств товара (рядом с ценником).</p> <p>3. Большой ассортимент разных по своим функциональным возможностям и цене нужной группы товаров.</p> <p>4. Решение редко принимается сразу, желательно дать информацию о товаре для изучения дома.</p>	<p>1. Решение редко принимается сразу, желательно дать информацию о товаре на дом.</p> <p>2. Очень важна возможность доступа к обильной информации о товаре. Для него полезны буклеты с представлением разнообразия вариантов, конкретной информацией о товаре, системе скидок, ргисе-листы с указанием вариантов цен и обеспечение информацией в самом магазине.</p> <p>3. В магазине для него важно еще раз продемонстрировать варианты с акцентом на значимых для него характеристиках. Рационалист выбирает сам, от консультанта требуются только исчерпывающие ответы на его вопросы.</p>	<p>1. Большой ассортимент разных по своим функциональным возможностям и цене товаров (например, телевизоры от портативных черных до очень дорогих и многофункциональных).</p> <p>2. Людей этого типа легко уговорить, поэтому убедительные разъяснения консультанта часто являются решающими.</p> <p>3. В рекламе желательно проводить рейтинг наиболее популярных видов товаров или фирм-производителей. Таблички в магазине типа «Самая популярная модель» также являются приманкой для конвенционалов.</p>

Рекомендации:

1. При примерно одинаковом ассортименте товаров разных фирм-производителей акцент в рекламе только на марку фирмы-производителя не оправдан. Целесообразен следующий подход: фирма – официальный дилер основных фирм-производителей и акцент на политику фирмы-продавца типа слогана «МКТИ – ЧЕСТНОСТЬ И НАДЕЖНОСТЬ».

Предполагается расшифровка слогана как «честность и надежность в отношениях с покупателями»; реализация слогана – через предоставление покупателю информации о функциональных возможностях разных товаров одной группы и ценах на них; а также через работу по среднерыночным ценам.

2. Большинство покупателей (70%) обходит все основные магазины-конкуренты, сравнивая товары, цены, уровень обслуживания и т.д., где и получает определяющую информацию для принятия решения о покупке. Таким образом, основное место, где должна быть сконцентрирована вся информация и реклама (соответственно и затраты на рекламу) – это магазин и его окрестности.

Реклама в СМИ скорее «запускает» только процесс принятия решения о покупке АВБИТ и отправляет покупателя по маршруту обхода основных магазинов по продаже АВБИТ (в том числе и магазинов фирм-конкурентов). В этом смысле массированная, агрессивная реклама МКТИ «работает» в том числе и на магазины-конкуренты.

Пульсирующая, напоминающая реклама о фирме так же эффективна, как непрерывная реклама с информацией о товаре (модель принятия решения и знаменитый рекламный эксперимент с увеличением доли продаж пива «Будвейзер» в США, описанный в книге «Искусство решать проблемы»).

Период пульсации – неделя с такой же, как обычно, массированностью.

Реклама о товаре в СМИ только, если появился новый тип товара, например, начали продавать автомобили.

3. Нецелесообразно иметь три одинаково позиционированных магазина в одном районе города. Происходит конкуренция между магазинами одной фирмы вместо конкуренции с магазинами других фирм. Рекомендуется позиционировать один из магазинов фирмы («Лидер») как магазин для крупногабаритных товаров (например, холодильники, телевизоры, стиральные машины и т.д.); другой магазин («Владислав») – как магазин для средних по габариту и по средней цене покупок; «Маэстро» – для относительно дешевых товаров (фены, утюги и т.д.).

4. Для каждого когнитивного уровня принятия решения о покупке – своя реклама. Например, напоминающая о фирме и передающая общее впечатление – через СМИ и рекламный слоган – задействует уровень семантического мышления. Уровень конструктивного мышления – через продуманную в терминах конструктов общую рекламу функциональных возможностей товара в текстах в магазине. Уровень рационального мышления – через краткое описание функциональных и

технических характеристик товара, предлагаемых покупателю для изучения дома и в магазине.

5. Целесообразно в работе с продавцами-консультантами реализовывать триединую задачу:

- технологизация, «отчуждение от работника» накопленной экспертной информации о функциональных и других преимуществах товара;
- получение информации для разработки эффективной «конструктивной» и «рациональной» рекламы;
- аттестация продавцов-консультантов.

6. Представляется целесообразным для каждого типа покупательского поведения АВБИТ разработать свой рекламный ролик с учетом типичной мотивировки и выдавать их в эфире пропорционально их доле.

Возможно написание методички для продавцов по визуальной диагностике типов покупательского поведения и соответствующим рекомендациям по общению с разными типами.

Во всех магазинах, торгующих АВБИТ, рекламное пространство организовано, в основном, для социальных людей – экстравертов. Необходим доступ покупателей-интравертов к безличной, объективированной информации о товаре, например, в виде вращающихся стендов с техническими паспортами товаров и т.д.

Наиболее гибко и полно учет психологических факторов может быть реализован в непрерывно обновляемой гипертекстно-справочной системе о товарах, где информация была бы организована с учетом вышеизложенных рекомендаций (Система поддержки принятия решений, включающая поисковую систему по цене и функциональным возможностям и, возможно, метод расстановки приоритетов по заранее выделенным критериям).

7. Разумно было бы предоставить потенциальному покупателю распечатку нужной ему информации (возможно за плату).

Парк ЦПКО имени Горького как образец проектной деятельности

Истоки научно-обоснованной проектной деятельности в области психологии мы можем увидеть в работах А. Н. Леонтьева и А. Н. Розенблюм, которые проводили исследование деятельности и интересов посетителей ЦПКО имени Горького [11]. Итоги исследования были подведены в 1935 г. и служили основанием для организации деятельности парка.

В качестве предмета исследования выступала деятельность посетителя парка ЦПКО. Исследователи в анализе проблемы исходили из того, что Парк ЦПКО – это массовое учреждение нового типа, его задачей яв-

ляется «сочетание культурного отдыха с просветительской политической работой», под которой понималось формирование личности.

Основные критерии проекта Парка ЦПКО:

1. Формула директора парка Глан: «ОТ – К»: от первичного, от элементарного, поверхностного и случайного к более глубокому, развернутому, устойчивому. Таким образом, это должно быть движение *по вертикали*: парк развертывает личность человека.

2. Парк должен быть построен *на политехническом принципе*, т.е. человек должен находить себя в Парке как свободную и всестороннюю, гармонически развитую личность.

В разработке концепции Парка исследователи опирались на теорию Курта Левина и связанный с ней зарождающийся тогда деятельностный подход А.Н. Леонтьева. Базовым понятием проекта было понятие «вертикаль». Вертикаль (по Курту Левину) – это формирование «побудительной силы Druck» от занимательных объектов к объектам, не обладающим непосредственной привлекательностью. Исследование А. Н. Леонтьева в московском Центральном парке культуры и отдыха им. А. М. Горького (1935) воплощало первые идеи деятельностной психологии, которые заключались в управлении мотивами, т. е. деятельностью и, соответственно, личностью посетителя. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей ЦПКиО им. Горького интересно тем, что оно одно из первых в мире посвящено влиянию на человека предметно-пространственной среды. Специфическая структура деятельности посетителя Парка – своеобразное «разведение» цели, преследуемой субъектом, и того субъективного продукта, который является результатом. «Ведь человек приходит в парк не для того, чтобы стать таким-то или получить такие-то знания; он приходит не для того, чтобы стать всесторонне развитым членом общества, а для того, чтобы отдохнуть; дело заключается, значит, в том, чтобы, придя в парк и свободно отдаваясь парку, т.е. будучи движимым системой вещей или, точнее, системой ситуаций, создаваемых вещами, он проделал бы ту программу развития, которая составляет общественно-педагогическую цель парка» [11, с. 374]. Это положение ставит сложную психологическую задачу – пробуждение и развитие потребностей, интересов и умений в процессе деятельности в тех специфических условиях, которые представляет собой Парк. Парк – это система вещей, это человеческая предметная действительность, выступающая перед посетителем своей непосредственно предметной стороной. Таким образом, Парк осуществляет воздействие через чувственные вещи.

А. Н. Леонтьев проанализировал, «как двигается поток посетителей по парку, т. е. как он «обтекает» вещи»; «где влияет чистая топография

и где «смысловая» топография, т. е. факторы нетопографические в прямом смысле»; и установил, что «влияние топографии т. е. чисто внешнего момента, очень велико» [11, с. 380]. Поэтому правильное размещение отделов, аттракционов и экспонатов на территории парка – это один из способов втягивания посетителя в систему парковых мероприятий. «Влияние топографии при реконструкции парка должно быть учтено: вопрос распределения объектов парка не есть вопрос их чисто геометрического распределения. Это требование, конечно, не предполагает прямого подчинения топографии смысловым, психологическим моментам, но учитывать эти последние нам кажется необходимым. Дело в том, что вещь меняет свою побудительную силу в зависимости от включения её в известную деятельность, т. е. в известную систему других вещей» [11, с. 383]. А. Н. Леонтьев пришел к выводу: «Для того, чтобы интересы не загудали и не насыщались почти тотчас же, необходимо превратить существующее «горизонтальное» расположение объектов парка в «вертикальное» [11, с. 384]. При движении «по горизонтали» посетитель «скользит по поверхности ситуации, остаётся пассивным и переходит ко всё новым и новым объектам, не развертывая своей деятельности и своих интересов» [11, с. 385]. Движение посетителя «по вертикали» – «это, во-первых, движение от привлекательного самого по себе объекта к объекту, который сам по себе обладает недостаточной побудительной силой, и который приобретает её лишь в известном контексте, во-вторых, это – движение, которое вместе с тем также управляется системой вещей, а не прямым навязыванием посетителю обязательной программы, т. е. организованное так, что посетитель движется с чувством полной свободы, в-третьих, это – движение, психо-логическую основу которого составляет процесс развития деятельности и интересов посетителя» [11, с. 385].

Таким образом, в качестве метода исследования выступал не человек в системе ситуации, а ситуация, в которой раскрывается и развивается человек. Вот почему на первом этапе проекта изучалось движение человеческого потока в Парке. Было показано, что примерно половина посетителей Парка (41%) приходит в Парк без специальных намерений («просто отдохнуть и погулять»), 55% – с различными специальными намерениями и 4% с намерением «попробовать все».

Результаты показали, что специальные намерения посетителей (например, посетить Городок Науки и Техники) не всегда реализуются, поскольку система других объектов стоит на пути посетителя. Изучалось влияние топографических моментов на осуществление намерения: в эксперименте перед посетителями помещался план Парка, чтобы направить людей в соответствии с их интересами, но план не срабатывал, поскольку отдельные объекты

перетягивали внимание. Таким образом, посетитель как бы подчиняется самому Парку, что и позволяет играть топографии значительную роль. Как правило, намерения посетителя не определяют его маршрута. Отсюда вопрос: как Парк создает новые намерения, новые интересы у посетителей?

Выводами первого замера было то, что 1) значительная часть образовательных намерений не реализуется вследствие их относительной слабости и отвлекающего действия топографии Парка; 2) образовательные намерения посетителей насыщаются столь быстро, что закрепления и развития соответствующих интересов, как правило, не происходит. Получалось, что посетитель «скользит» по поверхности ситуации, остается пассивным и переходит к все новым и новым объектам, не развертывая своей деятельности и своих интересов. Исследователями была поставлена задача развертывания интересов и потребностей в процессе деятельности в условиях Парка за счет правильно организованной топологии Парка. Для того, чтобы интересы не затухали, следовало превратить существующее «горизонтальное» расположение объектов Парка в «вертикальное». Что для этого необходимо:

1. Движение от привлекательного объекта к объекту, который является частью контекста развернутой деятельности по развитию посетителя.

2. Движение посетителя управляется системой вещей, т.е. организовано так, что посетитель движется с чувством полной свободы (не навязано обязательной программой).

3. Движение, психологическую основу которого составляет процесс развертывания деятельности и интересов посетителя.

Отсюда вытекают принципы построения отделов Городка Науки и Техники для организации потока посетителей:

1. Принцип потребительский (соответствие потребностям посетителя).

2. Принцип производственный (описание технологического процесса и логики производства: как делается продукт).

3. Политехнический принцип (возбуждение познавательного интереса).

Организация топологии Парка по принципу «вертикального» расположения объектов ведет к развертыванию деятельности посетителей, что обеспечивает включение личности и ее развитие. А. Н. Леонтьев с соавторами указали также на примеры неправильной организации топологии, когда экспонаты не сведены в циклы; экспонаты и деятельность посетителя не соотнесены друг с другом; вещи в лаборатории не доступны посетителю.

Были сформулированы принципы правильной организации лабораторий в Детском городке:

- 1) посетитель должен иметь возможность действовать с вещами;
- 2) организация деятельности детей от простого – к сложному;
- 2) отдельные объекты должны быть сведены в циклы на основе не только логических, но и психологических связей;
- 3) деятельность посетителей в лаборатории органически связана с материальным ее содержанием (начинается от свободной деятельности с вещами и завершается системой специальных заданий);
- 4) свободное развертывание деятельности и интересов в игре (Парк – место отдыха, а не учебы);
- 5) изменение формы работы с активом (активисты содействуют лаборатории в ее работе);
- 6) лаборатории сведены в более широкую систему «вертикалей».

Примером реализации проекта была активизация деятельности посетителей: в Энергетическом отделе Парка (проводили эксперимент с установкой на запоминание и затем – сборку электросхемы); построение авиацикла в Детском городке по схеме: модель – работа – запуск.

Реализация проекта стала возможной за счет следующих условий:

- 1) четкая формулировка цели и ожидаемого результата: «развитие личности посетителей Парка»;
- 2) опора на содержательную модель (теория поля Курта Левина и теория деятельности А. Н. Леонтьева);
- 3) разработки программы эмпирического исследования (изучение того, насколько Парк изначально соответствовал поставленным задачам);
- 4) изменение топографии (размещения объектов Парка) в соответствии с идеями Курта Левина о важности учета валентности объектов;
- 5) изменения взаимодействия посетителей с объектами Парка с тем, чтобы развертывать деятельность людей и, соответственно, формировать у них мотивацию развития через объекты Парка.

Заключение

Учитывая общую методологию проектной деятельности и описанные кейсы в области психологии (проектирование методик; проектирование маркетинга и рекламы с целью изменения потребительского поведения покупателей; проектирование развивающей среды в Парке), можно выделить некоторые черты проектной деятельности в психологии.

1. Четкая формулировка цели и ожидаемого результата, как в понятиях науки, так и в доступной заказчику форме. Разработка модели буду-

щего продукта требует апелляции к научным понятиям, но рекомендации для заказчика излагаются на упрощенном, доступном ему языке.

2. Анализ проблемы осуществляется на базе понятий психологической науки и практики, с использованием адекватной содержательной и концептуальной модели. Содержательная модель выполняет функцию описания, объяснения и прогноза психологических и социальных феноменов. Концептуальная модель предполагает логико-семантический, структурно-функциональный и причинно-следственный анализ элементов проектируемых систем. При разработке моделей следует учитывать междисциплинарный характер психологических и социальных исследований, что приводит к расширению понятийного аппарата разработчиков.

3. Любая проектная деятельность в психологии, по факту, - прикладная наука. При этом, в основе эффективной проектной деятельности лежит содержательное знание – модель. Все используемые в модели понятия должны быть операционализируемы, т. е. переформулированы с теоретических абстрактных понятий в конкретные – эмпирические.

4. Принципиальное отличие проектной деятельности от исследовательских психологических работ – практический эффект. Эффективность проекта определяется не только исследовательскими способностями разработчика, но также его взаимодействием с заказчиком в процессе реализации проекта и социально-политическим контекстом, поэтому следует учитывать коммуникативный аспект реализации проекта.

Библиографический список

1. Акофф, Р. Планирование будущего корпорации / Р.Акофф. – М.: Прогресс, 1985. – 327 с.

2. Бендюков, М. А. Транзакционная концепция конфликта и конфликтной компетентности в профессиональной сфере / М. А. Бендюков, А. Д. Харчук // Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2. – № 3. – С. 39-59.

3. Березовская, И. П. Эмоциональный интеллект как возрастной фактор / И. П. Березовская, С. И. Кедич, К. А. Малоземлина // Коммуникативные стратегии информационного общества Труды X Международной научно-теоретической конференции. – СПб. : Изд-во ФГАОУВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого». – 2018. – С. 315-319.

4. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский ; Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.

5. Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Дж. Джонс. – М.: Мир, 1986. – 326 с.

6. Игровое моделирование: Методология и практика / Отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987. – 231 с.

7. Исследование проблем психологии творчества / Отв. ред. Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1983. – 336 с.

8. Кашапов, М. М. Метакогнитивное обоснование ситуативности / надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях / М. М. Кашапов, И. В. Се-рафимович, Т. В. Огородова // Учен. зап. Казан. ун-та. – Сер. Гуманит. науки. – 2015. –Т. 157, кн. 4. – С. 189-202.

9. Конева, Е. В. Мышление в профессиональном и жизненном опыте. Монография / Е. В. Конева. – Ярославль: ЯрГУ. – 2011. 384с.

10. Литвинов, А. В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) / А. В. Литвинов, Т. В. Иволина // Современная зарубежная психология. – 2013. – №3. – С.59-70.

11. Леонтьев, А. Н. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального Парка культуры и отдыха имени Горького / А. Н. Леонтьев, А. Н. Розенблюм // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999.

12. Марарица, В. Ф. Типология маркетингового поведения покупателя по психологической модели принятия решения / В. Ф. Марарица, П. Н. Оконешников, О. В. Оконешникова // Психология и экономика. Труды 1-й Всероссийской научно-практической конференции РПО, Калуга, 3-5 февраля 2000 г. – Москва-Калуга, 2000. – С. 215-217.

13. Матяш, Н. В. Проектная деятельность в работе практического психолога образования / Н. В. Матяш // Ежегодник Российского психологического общества. Мат-лы 3 Всерос. съезда психологовРПО. 25-28 июня 2003 года: В 8 т. Т.5. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – С. 337-339.

14. Оконешникова, О. В. Методология и методика психологического исследования / О. В. Оконешникова. – М.: АПКИППРО. – 2011. – 320 с.

15. Оконешникова, О. В. Организационно-деятельностная игра как способ изучения и формирования согласованности управленческого коллектива / О. В. Оконешникова // Совместная деятельность в условиях организационно-экономических изменений / Отв. ред. А. Л. Журавлев. – М. : ИП РАН , 1997. – С. 137-142.

16. Плотинский, Ю. М. Модели социальных процессов / Ю. М. Плотинский. – М.: Логос, 2001. – 296 с.

17. Растянников, А. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.

18. Рой, О. М. Исследования социально-экономических и политических процессов: Учебник для вузов / О. М. Рой. – СПб.: Питер, 2004. – 364 с.

19. Рубцов, В. В. Психологическое проектирование и экспертиза образовательной среды / В. В. Рубцов, В. И. Панов, К. Н. Поливанова // Московская психологическая школа: История и современность: в 3 т. / под ред. В. В. Рубцова – М.: ПИ РАО. – 2008. – Т. 3 – С. 246 - 258.

20. Самылов, П. В. Методологические проблемы проектной деятельности студентов в образовательном процессе / П. В. Самылов // Ценности и смыслы. – 2014. №6. – С. 106-110.

21. Соломин, И. Л. Психосемантический подход к исследованию структуры сознания в условиях хозяйственного бытия / И. Л. Соломин // Философия хозяйства. Альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова. – № 5. – 2015. – С. 73-84.

22. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «Магистр»). Приказ Мин-ва. обр. и науки РФ от 16.04.2010г. – № 376.

23. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М. : Изд-во «ИП РАН», 2012. – 288 с.

24. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с.

25. Яценко, Е. Ф. Теоретико-методологические и эмпирические аспекты исследования самоактуализации в контексте метасистемного подхода: психологическая концепция / Е. Ф. Яценко // Психология самоактуализации и становления профессионала в условиях современного образования : монография / Под науч. ред. проф. Е. Ф. Яценко. – Глава 1. – СПб. : Изд-во «ЭЛВИ-Принт», 2016. – С. 9–39.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ НАДЕЖНОСТИ И БЕЗОПАСНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Ф. Яценко

Мотивация как фактор надежности и безопасности профессиональной деятельности как эргатической системы

Научиться можно только тому, что любишь.
И. В. Гете.

Введение

Современное общество достаточно неоднородно и небезопасно для человека – существует немало ниш, таящих в себе угрозу психическому здоровью и субъективному благополучию граждан [5]. Такие риски присутствуют на улицах городов, в образовательных учреждениях, профессиональных организациях [3]. Сохранить свою жизнь и психическое здоровье непросто, но возможно, если стремиться к самоактуализации своей личности – раскрытию своего потенциала, достижению бытийных, а не дефицитарных ценностей, принятию людей и целостному отношению к миру, созданию условий самоактуализации для окружающих [33; 4].

Серьезным риском для сохранения психической стабильности человека является проблема профессионального выбора. Опрошенные абитуриенты показали, что немалая их часть не имеет осознанного выбора (Таблица 1) [29].

Таблица 1 – Мотивация поступления в вуз

Для чего Вы поступили/собираетесь поступать в вуз?	% опрошенных
Получить знания и профессию	68,40%
Для работы нужна корочка	16,16%
Так все сейчас делают	1,80 %
Мне интересно заниматься наукой	5,21 %
Потусоваться	1,43 %
Родители сказали «надо»	3,95 %
Лень работать	1,08 %
Для отсрочки от армии	1,97 %

Большой интерес для исследователей представляют собой именно эти 68,40 % абитуриентов, стремящихся получить знания и профессию, а именно: их личностные и мотивационные качества как будущих студентов на начальном этапе своего профессионального обучения.

Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б. Г. Ананьева, согласно которой одним из важнейших компонентов профессиональной деятельности является мотивационный комплекс личности [1]. Для нас это мотивация учебной и профессиональной деятельности, мотивация успеха и избегание неудачи, факторы привлекательности профессии для студентов, обучающихся в вузе, личностная и профессиональная самоактуализация. Определение профессиональных мотивов, интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворённости профессией в будущем. Отношение к будущей профессии, мотивы её выбора являются чрезвычайно важными факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения [24] и самоактуализации личности студентов [33].

Согласно А. Маслоу, духовная жизнь – это часть нашей биологической жизни. Это часть Подлинного «Я», идентичности человека, его внутренней сердцевины, видовой характеристики, полной человечности. «Чем выше лежит рассматриваемый феномен, тем более редок он в популяции, тем выше число необходимых для него условий, тем более благоприятной должна быть социальная ситуация, тем более высоким должно быть качество образования», – считал А. Маслоу [18]. Его идеи актуальны и теперь. Несмотря на то, что А. Маслоу изучал самоактуализацию преимущественно в зрелом и пожилом возрасте, он ставил задачу изучения её у молодёжи, «максимально переживающей процесс развития» и обладающей психическим здоровьем, являющимся «развитием и движением в сторону самоактуализации». Для нас самоактуализация является высшей стадией самореализации и саморазвития. Подлинная реализация человека зависит от его приобщения к тому, что его превосходит. Для достижения самоактуализации у человека должна быть благоприятная, гармоничная и высоко компетентная среда, социум, обеспечивающие и стимулирующие его развитие.

Самоактуализация определяется нами как психическое явление (процесс, состояние, метапотребность, свойство личности, свойство направленности личности), представляющее собой метасистему, находящуюся в реципрокных отношениях с самопознанием и самосовершенствованием, которая способствует управлению не только потенциальными способностями, но также всеми уровнями психики и формами сознания

личности, и обеспечивает социальную «результативность» личности и осмысленность жизни [33, с. 14].

Исследования показали, что проблема самоактуализации имеет важное социальное значение. Суть самоактуализации в том, что она является не только базовой детерминантой саморазвития личности и её профессионализма, но и детерминантой социального творчества, развития общества, и, возможно, может стать национальной идеей.

Разработанная нами концепция самоактуализации, «основанная на логике свободного выбора», описывает «самодетерминацию личности на языке взаимодействия механизмов свободы и ответственности» [17]. Эта концепция ориентируется на «модель потребного будущего» в противовес «модели должного», что, на наш взгляд, особенно важно для будущих психологов.

Совершенствование подготовки студентов в условиях современного образования обусловлено многими факторами, среди которых важным является мотивация учебной-профессиональной деятельности студентов. Следует отметить, что все исследователи, занимавшиеся проблемой мотивации учебно-профессиональной деятельности, подчеркивают большую значимость ее формирования и развития у студентов, так как именно она является гарантом формирования познавательной активности.

Компоненты учебно-профессиональной деятельности изучались в работах многих отечественных и зарубежных исследователей, таких, как А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Е. П. Ильин, А. К. Маркова, Н. В. Нестерова, А. Н. Печников, Х. Хекхаузен, Г. И. Щукина, П. М. Якобсон, В. А. Якунин и др.) [2; 6; 7; 14; 16; 19 и др.]. В работах Ермаковой Е. С. рассматривались личностные особенности студентов вуза как основа формирования профессионально важных качеств специалистов [12]. В большинстве работ исследователи сосредоточивались на изучении влияния педагога и содержания учебных материалов на формирование мотивации учения. Наиболее изученной на данный момент является учебная мотивация школьников. В свете современных процессов интернационализации высшего образования перспективными являются кросс-культурные исследования мотивации учебной деятельности российских и китайских студентов [26], личностных и мотивационных качеств иностранных студентов, обучающихся в Лондоне [33], исследования о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического вуза [11], о мотивационно-смысловом содержании профессиональной направленности личности студентов в процессе социализации в вузе [21], социально-психологических особенностях учебно-профессиональной мотивации студентов [20], особенностях мотивации достижения и учебной мотивации

студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений [10], диалоговой культуре и аспектах мотивации учебной деятельности студентов вуза [25] и др. Тем не менее, изучению мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов вуза уделяется гораздо меньше внимания, чем учебной мотивации школьников.

Мотивация учебно-профессиональной деятельности студента может быть представлена как соотнесение целей, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности его личности [22; 23], субъектности [23]. Высокая мотивированность студента выражается в принятии им целей и задач обучения как лично значимых и необходимых. При изучении мотивации учебно-профессиональной деятельности необходимо рассмотрение вопроса о её структуре. Понятие «структура мотивации» применяется, когда речь идет о доминировании, иерархии каких-либо мотивов, выделении их основных групп и подгрупп [7; 19; 22 и др.]. Иерархическая мотивационная структура определяет направленность личности студента, которая может приобретать различный характер в зависимости от того, какие именно мотивы становятся в тот или иной момент для него доминирующими [18; 33].

Обобщая подходы к структурированию мотивации учения студентов, наряду с профессиональными, в ней можно выделить сопутствующие профессиональному становлению обучающихся компоненты, набор и выраженность которых могут зависеть не только от индивидуально-психологических и личностных особенностей студентов, но также от характера взаимоотношений в группе, социально-психологических характеристик самих учебных групп.

Мотивация профессиональной деятельности, или профессиональная мотивация, – это «действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией», или «совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [14].

Как и любой другой вид мотивации, учебно-профессиональная мотивация студентов определяется рядом специфических для этой деятельности факторов: образовательной системой, вузом; организацией образовательного процесса и т. д. Учебно-профессиональная мотивация студентов в значительной мере определяется и социально-психологическими условиями взаимоотношений субъектов образовательного процесса (студентов, преподавателей, представителей администрации и т. д.). Так как эти факторы могут быть временными и постоянными, професси-

ональная мотивация одновременно является и относительно устойчивым и относительно изменчивым, динамичным образованием. В зависимости от психологических особенностей личности и внешних обстоятельств ее жизнедеятельности профессиональная мотивация одного человека может в целом сохраняться в течение нескольких десятилетий, а профессиональная мотивация другого человека – полностью измениться за значительно более короткий срок.

Общая закономерность состоит в том, что в своем развитии мотивация профессиональной деятельности проходит, как минимум, несколько этапов, каждый из которых характеризуется своей особой структурой профессиональной мотивации: 1. Этап выбора профессии или специальности. 2. Этап выбора места работы. 3. Этап непосредственно реализации профессиональной деятельности [14]. Выделяют также возможные этапы профессиональной переориентации, переподготовки и смены рабочего места (перехода с одной работы на другую).

Реализация трудовой деятельности человека определяется в той или иной мере всей совокупностью мотивов, воздействующих на протяжении каждого из перечисленных этапов: мотивы трудовой деятельности ведут к формированию мотивов выбора профессии, а последние ведут к мотивам выбора места работы.

Профессиональная мотивация оказывает значимое влияние на эффективность профессиональной деятельности. Важнейшим связанным с профессиональной мотивацией фактором эффективности профессиональной деятельности является сила актуальных мотивов в структуре мотивации. Общая закономерность влияния силы актуальных мотивов на эффективность профессиональной деятельности заключается в том, что качество деятельности является наилучшим при среднем уровне мотивации и, как правило, ухудшается при слишком низком или слишком высоком [14].

При слабой выраженности у человека соответствующих выполняемой деятельности способностей наличие мотивации может компенсировать многие недостатки в уровне развития ряда профессионально важных качеств и в организации процесса, но слабую мотивацию практически невозможно чем-либо компенсировать или восполнить [1]. Существенное влияние на формирование мотивации оказывает воспитание, культура и социальный контекст жизни человека [13].

Однако при рассмотрении частных случаев следует учитывать, что влияние силы мотивов на эффективность деятельности зависит от сложности задания: в решении легких заданий лучший успех деятельности достигается при высоком уровне мотивации, а в решении трудных – при ее среднем, оптимальном уровне.

На эффективность профессиональной деятельности влияет соответствие особенностей осуществляемой деятельности особенностям мотивационной сферы личности сотрудника. Так, например, люди с преобладающим мотивом аффилиации достигают более высоких результатов в работе в тех случаях, когда они трудятся не в одиночку, а в составе группы, с членами которой у них установились дружеские взаимоотношения.

Наиболее важным и сложным фактором эффективности деятельности со стороны профессиональной мотивации выступает удовлетворенность человека своим трудом, чувство выполненной работы и удовлетворенность от этого способствуют повышению результативности труда. Следовательно, не только удовлетворенность трудом повышает эффективность деятельности, но и эффективность деятельности увеличивает степень удовлетворенности трудом, т. е. существует взаимозависимость между перечисленными переменными.

Таким образом, профессиональная мотивация и удовлетворенность человека своим трудом являются одними из наиболее значимых факторов надежности и безопасности профессиональной деятельности как эргатической системы. По мнению В. Д. Шадрикова, каждая деятельность побуждается, нацеливается и регулируется двумя векторами: мотивом → целью и целью → результатом [27]. Мотив активизирует работу, ориентирует её и конкретизирует задачу; задача устанавливает итог деятельности. Принципиальным этапом освоения деятельности является ее принятие человеком. Решение этого вопроса будет определяться тем, насколько представление человека о профессии будет соответствовать его потребностям. Человек, выбирая профессию, проецирует свою мотивационную сферу на структуру факторов, связанных с деятельностью и возможностями удовлетворения своих потребностей в деятельности и через деятельность. Принятие профессии порождает желание выполнять ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности.

Результаты эмпирического исследования мотивации студентов психологического направления подготовки на начальном и завершающем этапах профессионального обучения

Целью нашего исследования является сравнительный анализ мотивационных характеристик студентов психологического направления подготовки на начальном и завершающем этапах обучения.

Объект исследования – студенты психологического направления подготовки на начальном и завершающем этапах обучения.

Предмет – мотивационные характеристики студентов психологического направления подготовки, взаимосвязи и различия между показателями шкал исследования.

Гипотезы исследования:

– существуют различия между показателями мотивационных шкал у студентов психологического направления подготовки на начальном и завершающем этапах обучения;

– самоактуализационные качества у студентов психологического направления подготовки, находящихся на завершающем этапе обучения, имеют более высокий уровень сформированности.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезами данного исследования сформулированы следующие эмпирические задачи:

1. Выявить особенности мотивации студентов психологического направления подготовки на начальном и завершающем этапах обучения.

2. Провести сравнительный анализ полученных данных по исследуемым мотивационным характеристикам у студентов психологического направления подготовки на разных этапах обучения.

3. Определить взаимосвязи между показателями шкал исследования у студентов 1 и 4 курсов психологического направления подготовки.

Методики исследования

Методика диагностики личности на мотивацию достижения успеха Т. Элерса [31].

Методика диагностики личности на мотивацию избегания неудач Т. Элерса [30].

Самоактуализационный тест Э. Шостром в адаптации Л. Я. Гозмана, М. В. Кроза, М. В. Латинской [9].

Методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной [15].

Выборка исследования

Выборку исследования составили студенты ПГУПС: 26 человек I курса и 30 человек IV курса психологического направления подготовки, общее количество – 56 человек, в возрасте от 19 до 24 лет, 9 юношей и 47 девушек.

Сравнительная характеристика самоактуализационных качеств студентов 1 и 4 курсов

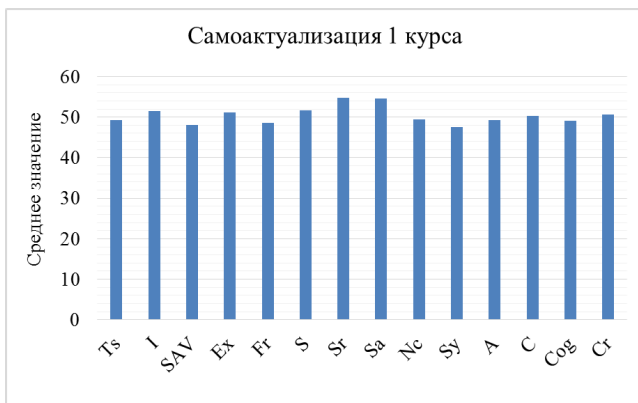


Рисунок 1 – Самоактуализационные качества студентов 1 курса

На Рисунке 1 представлены значения самоактуализационных качеств студентов 1 курса психологического направления подготовки, которые соответствуют нормальному, среднему уровню самоактуализации (45-54 баллов). Для описания самоактуализационных качеств значения по шкалам теста САТ более 50 баллов рассматриваем как имеющие тенденцию к высокому уровню самоактуализации, менее 50 баллов – как имеющие тенденцию к низкому уровню самоактуализации.

Наибольшие значения имеют шкалы блока Самовосприятия – Шкала самоуважения и Шкала самопринятия. Студенты 1 курса способны ценить в себе сильные качества, принимают свои достоинства и недостатки вне оценок окружающих, интернальные, гибкие в поведении, открыто выражают свои эмоции.

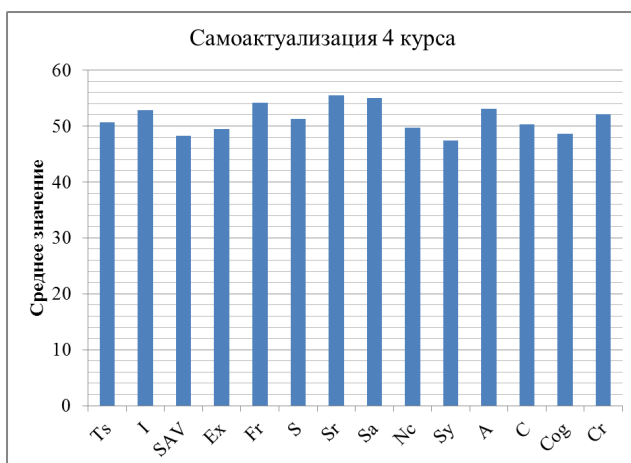


Рисунок 2 – Самоактуализационные качества студентов 4 курса

На Рисунке 2 показаны значения самоактуализационных характеристик студентов 4 курса, которые соответствуют нормальному, среднему (45-54 баллов), и высокому уровням самоактуализации (55-71 баллов).

Из 14 шкал 8 имеют значения более 50 баллов: студенты 4 курса компетентны во времени своей жизни, интернальны, чувствительны к своим потребностям и чувствам, способны выражать свои эмоции и чувства для окружающих, ценят свои достоинства и принимают недостатки вне оценок окружающих, принимают свою агрессивность, креативны.

Между показателями шкал самоактуализационного теста у студентов 1 и 4 курсов значимые различия выявлены только по шкале сензитивности (шкале Fr): $t=2,573$ при $p \leq 0,05$. У студентов первого и четвертого курсов сензитивность находится на нормальном, среднем уровне, однако студенты четвертого курса больше, чем студенты первого курса, осознают свои потребности и чувства, внимательны к своим желаниям, ощущению и доверяют им (Рисунок 3, Таблица 2).

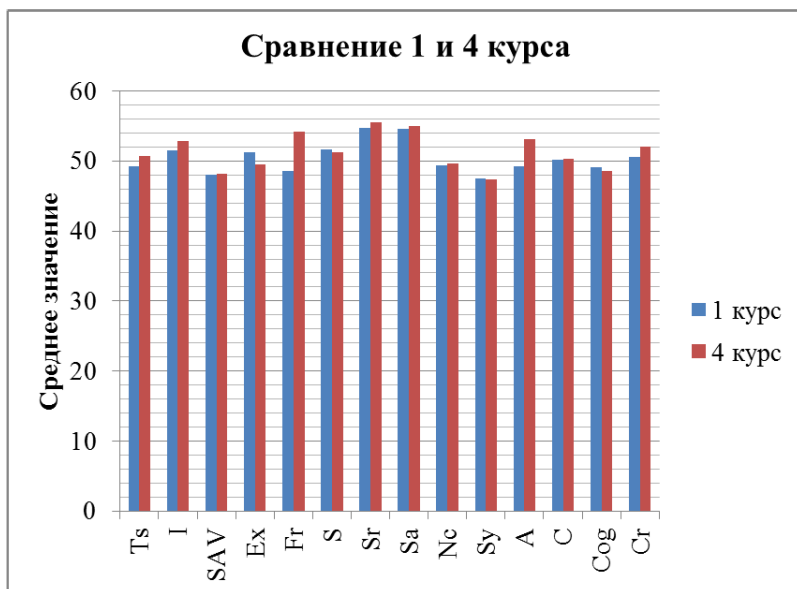


Рисунок 3 – Сравнение самоактуализационных качеств студентов 1 и 4 курсов

Таблица 2 – Сравнение показателей шкал самоактуализационного теста (САТ) у студентов 1 и 4 курсов

Шкала	1 Курс		4 Курс		t-критерий Стьюдента	Уро- вень значи- мости
	Среднее	Стандарт- ное откло- нение	Сред- нее	Стандарт- ное откло- нение		
Шкала ори- ентации во времени	49,308	8,615	50,706	7,849	0,601	
Шкала внут- ренней под- держки	51,462	10,416	52,794	6,655	0,592	
Шкала цен- ностных ори- ентаций	48,000	9,745	48,206	9,543	0,101	
Шкала гибко- сти поведе- ния	51,231	9,484	49,500	9,346	0,698	
Шкала сензи- тивности	48,577	9,985	54,147	6,770	2,573	0,05
Шкала спон- танности	51,615	9,381	51,235	8,553	0,239	
Шкала само- уважения	54,692	9,947	55,529	7,145	0,433	
Шкала само- принятия	54,577	9,352	55,059	7,943	0,231	
Шкала пред- ставления о природе че- ловека	49,346	6,985	49,647	8,007	0,174	
Шкала синер- гии	47,538	8,696	47,412	12,255	0,045	
Шкала при- нятия агрес- сии	49,308	10,146	53,059	7,858	1,630	
Шкала кон- тактности	50,231	9,057	50,294	8,347	0,050	
Шкала позна- вательных потребностей	49,077	11,243	48,559	10,290	0,173	
Шкала креа- тивности	50,615	7,669	52,118	7,335	0,771	

В целом можно сказать, что самоактуализация как метапотребность, включающая в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья одинаково развита у студентов 1 и 4 курсов.

сов. Студенты на обоих этапах профессионального обучения направлены на развитие своего потенциала.

Общая характеристика сформированности мотивов у студентов 1 и 4 курсов

В Таблице 3 представлено сравнение показателей «Мотива достижения успеха» и «Мотива избегания неудачи» у студентов 1 и 4 курсов. Значимых различий не наблюдается, у студентов 1 и 4 курсов данные мотивы сформированы примерно одинаково (Таблица 3).

Таблица 3 – Сравнение мотивов у будущих психологов 1 и 4 курса

Показатель	1 Курс		4 Курс		t-критерий Студента
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	
Мотив достижения	15,038	3,493	16,088	3,720	1,112
Мотив избегания неудач	15,769	4,803	15,029	4,902	0,584

Однако на Рисунке 4 сравнение сформированности мотивов достижения успеха и избегания неудачи у студентов 1 и 4 курсов позволяет отметить, что мотив достижения успеха лучше сформирован у студентов 4 курса: они способны соотносить свои возможности с трудностью задачи, которую им необходимо решить, выбирать адекватные своим способностям цели, лучше готовиться для ее достижения. У студентов 1 курса преобладает мотив избегания неудачи, что свидетельствует о недостаточном анализе своих ресурсов и трудности желаемой цели, неумении надежно подготовиться к достижению цели, а если нужно, взять перерыв, чтобы с новыми силами приступить к ее достижению.

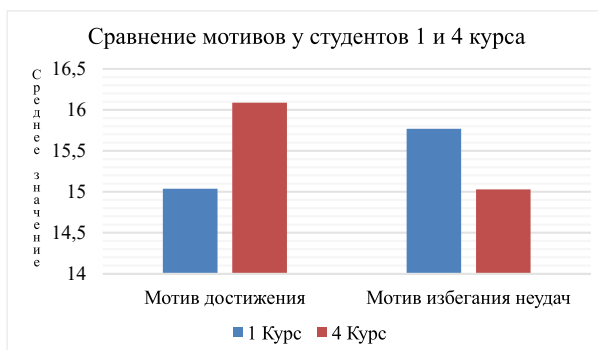


Рисунок 4 – Мотивы достижения успеха и избегания неудачи у студентов 1 и 4 курсов

На Рисунке 5 представлены результаты сформированности мотивов обучения в вузе у будущих психологов 1 и 4 курсов.

Результаты сформированности всех мотивов обучения в вузе – приобретение знаний, овладение профессией и получение диплома – выше у студентов 4 курса (Рисунок 5).

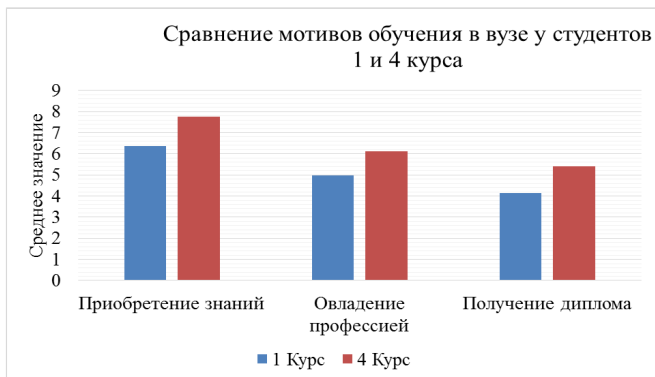


Рисунок 5 – Сравнение мотивов обучения в вузе у студентов 1 и 4 курсов

Различия между показателями шкал мотивационной сферы у студентов 1 и 4 курсов

Таблица 4 содержит значения трех мотивов: «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома» – у студентов 1 и 4 курсов. Значимое различие выявлено между значениями показателя «Овладение профессией» ($p \leq 0,05$): к последнему курсу студенты больше стремятся овладеть профессией, а это, скорее, практический уровень, в отличие от студентов 1 курса, которые пока больше стремятся к получению фундаментальных, теоретических знаний (Таблица 4).

Таблица 4 – Сравнение мотивов обучения в вузе у студентов 1 и 4 курса

Показатель	1 Курс		4 Курс		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение		
Приобретение знаний	6,369	3,220	7,747	2,918	1,733	
Овладение профессией	4,962	2,522	6,118	2,041	1,963	0,05
Получение диплома	4,154	2,275	5,397	2,732	1,875	

Взаимосвязи между шкалами мотивационной сферы у студентов 1 и 4 курсов

С помощью корреляционного анализа К. Пирсона выявлены следующие значимые взаимосвязи между шкалами исследования у студентов 1 курса (Рисунок 6).

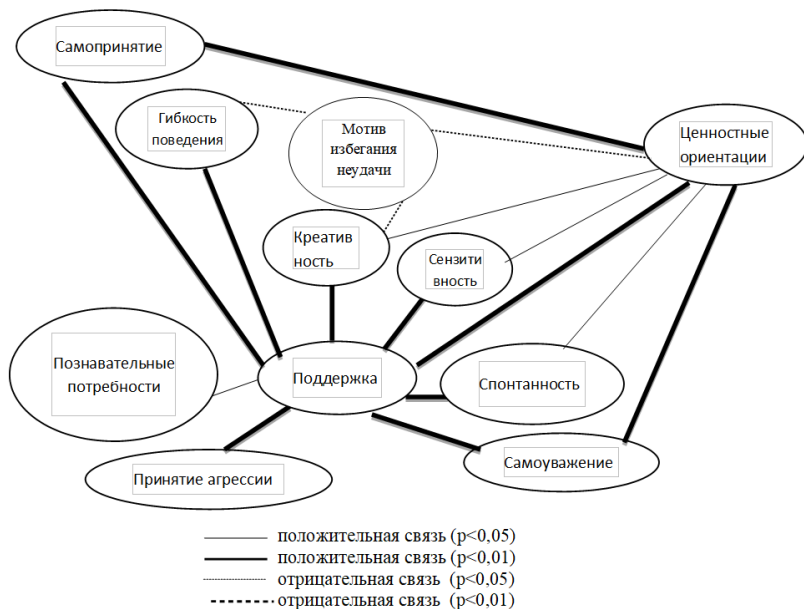


Рисунок 6 – Корреляционная плеяда мотивационных шкал у будущих психологов 1 курса

Между шкалами самоактуализационного теста (САТ) у студентов 1 курса существуют множественные значимые взаимосвязи. Шкала внутренней поддержки (одна из двух основных шкал теста САТ) имеет 9 прямых взаимосвязей: интернальность студентов 1 курса связана с их способностью отстаивать свою точку зрения и идти к намеченной цели, познавать новое, принимать свои сильные и слабые стороны, поступать в соответствии со своими ценностными ориентациями, проявлять самостоятельность мышления, чувствительность к себе, показывать свои эмоции и чувства окружающим и уважать себя (см. Рисунок 6).

На Рисунке 7 показаны, в частности, значимые взаимосвязи другой основной шкалы теста САТ – ориентации во времени. Она имеет 5 прямых значимых взаимосвязей со шкалами теста САТ: с внутренней поддержкой, ценностными ориентациями, самоуважением, самопринятием и

гибкостью поведения. Компетентное отношение к времени своей жизни связано с интернальностью, ценностями самоактуализирующихся людей и способностью проявлять эти ценности в повседневной жизни, принимать свои достоинства.

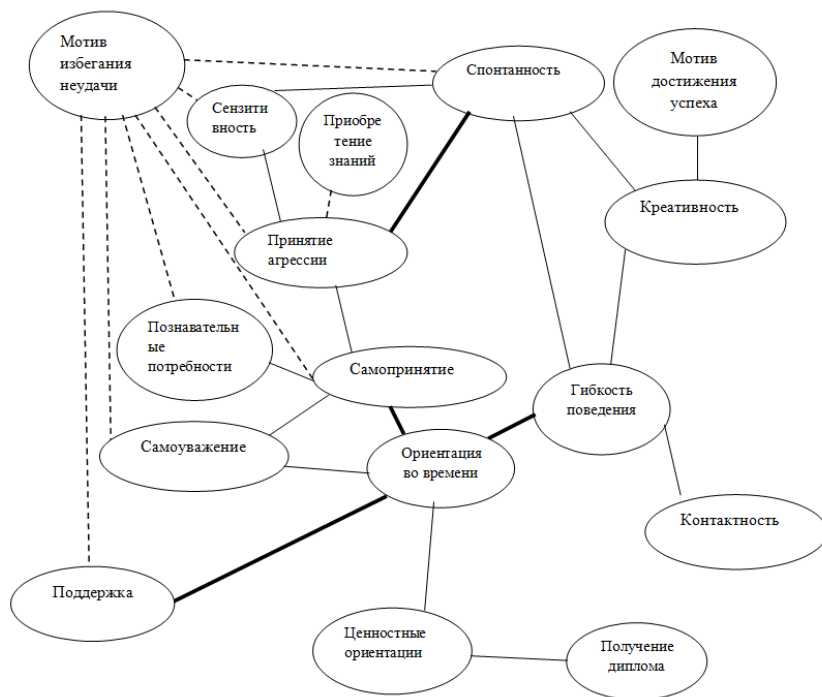


Рисунок 7 – Корреляционная плеяда мотивационных шкал у будущих психологов 1 курса

Мотив избегания неудачи у студентов 1 курса имеет 10 обратных значимых взаимосвязей со шкалами теста САТ: чем более студенты 1 курса способны принимать ценности самоактуализирующихся людей ($r = -0,435$) и реализовывать их в жизни ($r = -0,371$), проявлять свои эмоции и чувства для окружающих ($r = -0,473$), осознавать свои потребности и чувства ($r = -0,550$), отстаивать свою точку зрения ($r = -0,573$), принимать свои сильные и слабые качества ($r = -0,376$), познавать новое ($r = -0,325$), ценить свои достоинства ($r = -0,548$), быть креативными ($r = -0,430$) и принимать ответственность на себя ($r = -0,532$), тем менее они избегают неудачи и более направлены на достижение успеха, и, наоборот (фрагменты представлены на Рисунке 6 и Рисунке 7).

Мотив достижения успеха имеет прямую взаимосвязь с креативно-

стью ($r = 0,337$): именно самостоятельность мышления, способность создать новый продукт, новую идею позволяет достичь успеха.

Чем более студенты 1 курса направлены на приобретение знаний, тем менее они склонны к раздражительности и отстаиванию своей точки зрения ($r = -0,319$) – они находятся в глубокой статусной позиции студента, интенсивно и с желанием обучаются (см. Рисунок 7).

Мотив получения диплома имеет прямую взаимосвязь с ценностными ориентациями ($r = 0,331$): получение диплома находится в структуре ценностных ориентаций студентов 1 курса (см. Рисунок 7).

С помощью корреляционного анализа К. Пирсона выявлены следующие значимые взаимосвязи между шкалами исследования у студентов 4 курса (Рисунок 8).

Между шкалами теста САТ выявлены множественные значимые взаимосвязи, что также свидетельствует об организованной и интегрированной мотивационной сфере личности студентов 4 курса, как и студентов 1 курса.

При этом у студентов 4 курса обнаружено больше значимых взаимосвязей самоактуализационных качеств с другими мотивационными шкалами исследования, чем у студентов 1 курса, что указывает на большую организованность мотивационных качеств в структуре личности студентов 4 курса.

Мотив достижения успеха имеет обратную взаимосвязь со спонтанностью ($r = -0,324$): чем более студенты 4 курса стремятся к достижению успеха, тем менее они склонны выражать свои эмоции и чувства для окружающих. Вероятно, они уже имеют определенный социальный опыт, на который ориентируются.

Мотив приобретения знаний имеет обратную взаимосвязь с мотивом овладения профессией ($r = -0,325$) и прямую взаимосвязь с креативностью ($r = 0,319$): чем более студенты 4 курса стремятся к овладению профессией, тем менее они настроены на приобретение знаний, скорее всего, овладение профессией предполагает формирование каких-то практических, а не теоретических навыков; при этом процесс приобретения знаний связан с самостоятельным, творческим мышлением.

Сензитивность имеет обратные взаимосвязи с мотивом овладения профессией ($r = -0,325$) и мотивом получения диплома ($r = -0,326$): студенты 4 курса также осознали, что чем более они прислушиваются к своим потребностям и чувствам, тем менее они продвигаются в овладении профессией и к получению диплома (см. Рисунок 8). Они ощущают дефицит времени для удовлетворения своих потребностей. Приоритет отдается учению.

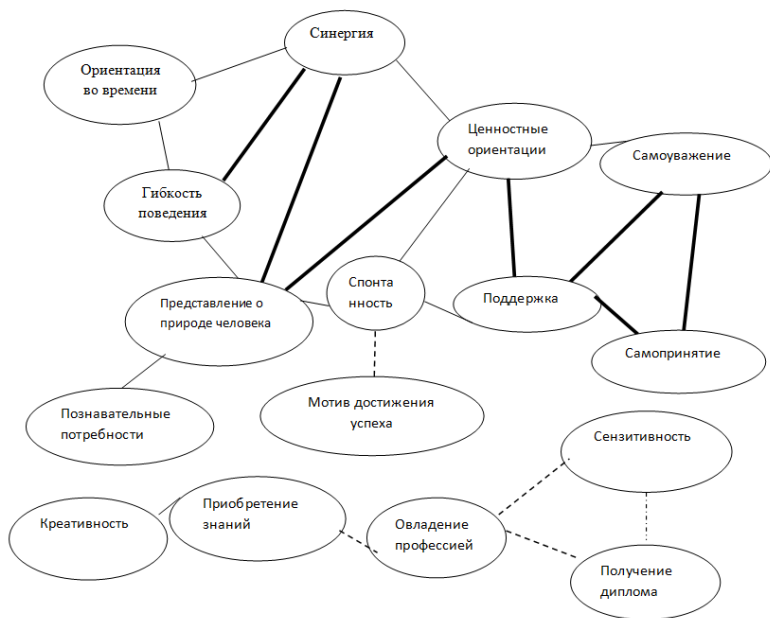


Рисунок 8 – Корреляционная плеяда мотивационных шкал у будущих психологов 4 курса

Выводы

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сформулировать следующие выводы.

Исследование декларируемой мотивации студентов психологического направления подготовки на начальном и завершающем этапах профессионального обучения позволило выявить тенденцию к большей сформированности самоактуализационных качеств у студентов 4 курса, чем у студентов 1 курса. Можно считать, что процесс обучения будущих психологов обеспечивает самоактуализацию личности как фактор психического здоровья, а также надежности и безопасности будущей профессиональной деятельности как эргатической системы. У студентов 4 курса обнаружено больше значимых взаимосвязей самоактуализационных качеств с другими мотивационными шкалами исследования, чем у студентов 1 курса, что указывает на большую организованность и интегрированность мотивационных качеств в структуре личности студентов 4 курса.

Не выявлено значимых различий между показателями мотива достижения успеха и мотива избегания неудачи у студентов 1 и 4 курсов –

данные мотивы сформированы примерно одинаково, хотя всё-таки выявлена тенденция к большему освоению мотивации достижения у студентов 4 курса.

Сравнение показателей мотивов обучения в вузе выявило значимое различие между значениями показателя «Овладение профессией» у студентов 1 и 4 курсов: студенты-выпускники стремятся овладеть профессией, практическим уровнем, а первокурсники нацелены на приобретение знаний, получение фундаментальных, теоретических знаний.

Мотивационная сфера студентов 1 курса отличается следующими особенностями:

- принятием ценностей самоактуализирующихся людей и намерением реализовывать их в жизни, проявлением своих эмоций и чувств для окружающих, осознанием своих потребностей и чувств, отстаиванием собственной точки зрения, принятием своих сильных и слабых качеств, широкими познавательными потребностями, креативностью и интернальностью,

- они реже используют мотив избегания неудачи и в большей степени направлены на достижение успеха;

- мотив достижения успеха прямо связан с креативностью, самостоятельностью мышления;

- направленность на приобретение знаний позволяет студентам 1 курса быть менее раздражительными и сдержанными в отстаивании своей точки зрения;

- мотив получения диплома находится в структуре ценностных ориентаций студентов 1 курса.

Мотивационная сфера студентов 4 курса характеризуется следующими особенностями:

- стремлением к достижению успеха, поэтому они не склонны выражать свои эмоции и чувства для окружающих, видимо, подобный опыт не был для них положительным;

- стремлением к овладению профессией, при этом в меньшей степени они настроены на приобретение знаний, скорее всего, овладение профессией предполагает формирование навыков более высокого уровня, сверх учебной программы; при этом процесс приобретения знаний связан с самостоятельным, творческим мышлением;

- низкой сензитивностью к себе – студенты мало прислушиваются к своим потребностям и чувствам, так как им необходимо продвигаться в овладении профессией и к получению диплома, в то время как чувствительность к себе требует значительного времени для удовлетворения своих органических и надорганических потребностей и поиска оправдывающих объяснений своего поведения.

Выявлены различия: студентов 1 курса больше мотивирует приобретение знаний и получение профессии, студентов 4 курса – получение диплома.

Полученные результаты представляются нам адекватными и вполне объяснимыми. Они свидетельствуют о гармонично и позитивно функционирующей образовательной среде на выпускающей кафедре, обеспечивающей эргономичные условия обучения.

Данная подготовка психологов способствует адекватному формированию мотивационных качеств личности как фактора надежности и безопасности их будущей профессиональной деятельности как эргатической системы.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
2. Аткинсон, Дж. У. Мотив достижения и беспокойство в тексте, воспринимаемые как мотив для подхода к успеху и мотив для избегания неудачи / Дж. У. Аткинсон, Дж. Х. Литвин. – Индианаполис: Bobbs-Merrill Company, 1960. – 164 с.
3. Бендюков, М. А. Методологические основания теории профессионального развития личности в либеральной экономике / М. А. Бендюков, Н. Б. Лисовская, А. Д. Харчук // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2012. – Т. 3. – № 19. – С. 11-17.
4. Березовская, И. П. Особенности самоактуализации студентов гуманитарного и технического направлений подготовки / И. П. Березовская, С. И. Кедич // Актуальные проблемы практической психологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Тверь: Издательство: ООО «СФК-офис», 2018. – С. 31-35.
5. Блюм, В. В. Исследование компонентов внутренней картины здоровья и показателей неблагополучия здоровья у школьников / В. В. Блюм // Психология человека в условиях здоровья и болезни: материалы V Международной научно-практической конференции / отв. ред. М. Г. Рябова. – Тамбов, 2015. – С. 233-239.
6. Бодалев, А. А. Психодиагностика мотивации. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – М.: МГУ, 1987. – 315 с.
7. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
8. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

9. Гозман, Л. Я. Самоактуализационный тест [Текст] / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. – М., 1995. – 41 с.

10. Гордеева, Т. О. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 24. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.10.2018). 0421200116/0040.

11. Григорьева, Н. В. К вопросу о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического вуза / Н. В. Григорьева // Самарский научный вестник. – 2014. – № 1(6). – С. 47-50.

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

13. Иванов, М. В. Психология творчества и педагогика в контексте асинхронности культурных слоев личности / М. В. Иванов // Российский гуманитарный журнал. 2015. Том 4. № 1 43. С. 43-49. DOI: 10.15643/libartrus-2015.1.6

14. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

15. Ильина, Т. И. Методика изучения мотивации обучения в вузе [Электронный ресурс] / Т. И. Ильина. – Режим доступа. – <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html> (дата обращения: 24.03.2018).

16. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

17. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е, испр. Изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

18. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу // Перевод. с англ. Татлыбаевой А. М. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

19. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

20. Меламед, Д. А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов [Электронный ресурс] / Д. А. Меламед // Психолого-педагогические исследования. 2011. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n2/41673.shtml (дата обращения: 23.03.2019).

21. Менщикова, И. А. Мотивационно-смысловое содержание профессиональной направленности личности студентов в процессе социализации в вузе: автореф. дисс. психол. наук / И. А. Менщикова. – Ярославль, 2015. – 25 с.

22. Овчинников, М. В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза / М. В. Овчинников // Профессиональное образование. Столица. Приложение «Новые педагогические исследования». – 2007. – № 5. – С. 151-155.

23. Оконешникова, О. В. Проблема субъектности личности: психологические и социальные факторы / О. В. Оконешникова // Глобальные риски – локальные решения: сборник материалов ежегодной международной междисциплинарной научно-практической конференции / Под общей ред. А. Е. Рейфе. – СПб.: Балтийский институт экологии, политики и права, 2015. – С. 68-75.

24. Поваренков, Ю. П. Психология становления профессионала / Ю. П. Поваренков. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2000. – 98 с.

25. Смирнов, А. В. Диалоговая культура и мотивация учебной деятельности студентов вуза / А. В. Смирнов, Р. В. Габдреев, И. В. Валиахметова // Толерантность в России: история и современность. – М.: ООО «Глобус», 2008. – С. 201-207.

26. Соломин, И. Л. Кросскультурное исследование мотивационной сферы личности китайских и российских студентов / И. Л. Соломин, Н. Цзян // Карминские чтения: материалы Всероссийской научной конференции «Актуальные проблемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, образования», Санкт-Петербург, 10-11 ноября 2015 г. – СПб.: ФГБОУ ВПО ПГУПС, 2015. – С.80-89.

27. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способностей человека: Учебное пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 318 с.

28. Шостром, Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром. – М.: Апрель-Пресс, Психотерапия, 2008. – 192 с.

29. Экзамен РУ. Для чего вы поступили или собираетесь поступать в вуз [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.examen.ru/news-and-articles/news/dlja-chego-postupat-v-institut> (дата обращения: 23.03.2019).

30. Элерс, Т. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач / Т. Элерс // Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения. – М.: Логос, 2001. – С. 87-89.

31. Элерс, Т. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху / Т. Элерс // Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения. – М.: Логос, 2001. – С. 83-86.

32. Яценко, Е. Ф. Личностные особенности иностранных студентов технических специальностей как фактор адаптации к новой образо-

■

вательной среде: кросс-культурный аспект / Е. Ф. Яценко // «Человек и транспорт. Образование. Психология. Эргономика. Эффективность и безопасность»: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 8-9 ноября 2017 г., Санкт-Петербург / Под ред. Е. Ф. Яценко. – СПб.: ФГБОУ ВО ПГУПС, 2018. – С. 158–164.

33. Яценко, Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: дисс. на соискание ученой степени доктора психологических наук / Е. Ф. Яценко. – ЯрГУ, 2006. – 454 с.

■

Е. С. Ермакова
**Креативность будущих профессионалов транспортной
сферы как фактор повышения надежности и безопасности
современных эргатических систем**

Креативность – это значит копать глубже, смотреть лучше,
исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину,
проходить сквозь стены, зажигать солнце,
строить замок на песке, приветствовать будущее.
Э. П. Торренс

**Креативность и её структура в контексте
функционирования эргатической системы**

Человек в эргатической системе проверяет, оценивает выполнение системных функций аппаратными и программными средствами, регулирует и координирует их работу в соответствии с требованиями производительности, надежности и безопасности системы. При этом человек рассматривается как эргатический резерв системы, который может разрешить непредвиденные проблемы, связанные с противоречивой информацией, требующие неочевидных подходов и способов анализа информации. Развитие такого эргатического резерва, как и саморазвитие всей системы, невозможно осуществить без формирования креативности профессионала.

Под креативностью обычно понимают общую способность к творчеству, характеризующую личность в целом и проявляющуюся в различных сферах активности. В широком значении слова креативность – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое в опыт, способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем, способность осознавать проблемы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации, способность отказаться от стереотипных способов мышления [1].

Креативность – это творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора. По нашему мнению, «креативность выступает условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом её самоактуализации. Она выражается восприимчивостью, чувствительностью к пробле-

мам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем» [15, с.17].

Е. П. Ильин для характеристики механизма творческой активности ввел принцип надситуативной активности. Он постулирует способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Посредством этого субъект преодолевает внешние и внутренние ограничения, барьеры деятельности. Таким образом, креативность понимается Е. П. Ильиным как избыточная по отношению к стимулу деятельность, которая характеризуется самостоятельностью выбора объекта мышления, выходом за пределы задания, преобразованием задания и стимула [18].

Д. Б. Богоявленская также определяет креативность как ситуативно-нестимулированную активность, проявляющуюся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Автор утверждает, что креативный тип личности присущ всем новаторам независимо от вида деятельности. Ею предлагается в качестве системообразующего фактора творчества интеллектуальная активность, которая рассматривается как интегральное образование, свойство целостной личности, отражающее процессуальное взаимодействие интеллектуальных и мотивационных компонентов системы в их единстве и обеспечивает способность личности к ситуативно не стимулированной продуктивной деятельности [4].

Многие авторы в своем понимании сущности и содержания понятия креативности делают акцент на ее процессуальной стороне. Так, Н. Т. Динь приравнивает креативность к творческому мышлению, считая, что она связана, прежде всего, с процессом решения проблем и включает в себя следующие составляющие:

- чувствительность к проблемным ситуациям;
- поиск, выделение и формулирование проблемы;
- генерирование гипотез, касающихся способов решения проблемы;
- проверку этих гипотез;
- нахождение и формулирование решений;
- интерпретацию и популяризацию результатов [10].

Особо важную роль в творческом процессе играет чувствительность человека к противоречиям. Это позволяет ему выделить ту проблемную область, в рамках которой он сможет решить задачу. Выделение противоречий может осуществляться в процессе диалога, когда проблемная область приобретает свои очертания в условиях обсуждения поставленной задачи. В связи с этим чувствительность к про-

творческим может являться не только личностной особенностью отдельного человека, но характеристикой процесса обмена идеями между несколькими людьми [15].

«Процессуальные» определения креативности акцентируются на активности человека в направлении раскрытия и реализации его творческого потенциала. В рамках такого понимания креативность рассматривается как личностная характеристика, но не как тот или иной набор личностных черт, а как реализация человеком собственной индивидуальности. Человеческая индивидуальность неповторима и уникальна, поэтому реализация индивидуальности – это и есть творческий акт (внесение в мир нового, ранее не существовавшего). Характеристики креативности не предметны (в смысле наличия продукта – материального или идеального), а процессуальны, так как рассматривается как процесс выявления собственной индивидуальности. О. А. Дробышева рассматривает феномен креативности как особую форму самовыражения, связанную с конструктивной тенденцией в развитии личности и активностью, направленной на созидание, а не разрушение [12].

Многообразие трактовок, пониманий и определений психологических терминов «творчество» и «креативность» предполагает многочисленность исследовательских подходов к их изучению. Так, ориентация Дж. Гилфорда на понимание креативности как способности к дивергентному мышлению (мышлению «вширь») явилась фактором, во многом обусловившим появление психометрического подхода к ее изучению [26]. Однако относительная «легкость» количественного описания креативности, вытекающая из такого ее понимания, зачастую оборачивается потерей психологической сущности этой категории [4].

Дж. Гилфорд делит креативность на два вида: вербальный и невербальный. Вербальная креативность – выражение творческих способностей человека посредством языка, индивидуального логического мышления. Невербальная креативность – выражение творческих способностей посредством мимики, жестов, пантомимики [26].

Несмотря на широкую распространенность понятий «вербальная креативность» и «невербальная креативность», найти в литературе их четкие определения также весьма проблематично. Вербальная креативность рассматривается как способность выходить за рамки стереотипных ассоциаций, работать с широким семантическим полем; способность создавать «продуктивные метафоры» [12]. Под невербальной (или образной) креативностью понимают проявление творческих способностей в виде художественных образов, картин, рисунков [1]; способность к художественному творчеству [4] и др.

В силу сложности и многоаспектности понятий «творчество» и «креативность» чрезвычайно трудно дать их полные и корректные определения. Но при их психологическом исследовании совершенно необходимо включать в анализ наиболее важные факторы, определяющие смысл и психологическое содержание этих категорий: результативность и процессуальность; субъективность и объективность; внутрличностную и социокультурную обусловленность [18].

Наиболее адекватным представляется такое понимание креативности, которое позволяет рассматривать ее как феномен, объединяющий в себе и «результативную», и «процессуальную» стороны.

На сегодняшний день имеется достаточно большой объем научных работ, посвящённых проблемам диагностики и формирования креативности у студентов – будущих профессионалов. Такую направленность исследовательского интереса можно объяснить двумя причинами.

Первой из них является внутренняя логика развития креативности. Установлено, что в процессе взросления человек проходит как минимум две фазы развития творческих способностей, второй их которых является подростковый и юношеский возраст (от 13 до 20 лет). На данном этапе способность к творчеству направляется человеком в русло определенной деятельности, в результате чего на основе «общей» креативности формируется необходимая «специализированная». Д. Б. Богоявленская, на основании проведенных экспериментальных исследований, также делает выводы о том, что творческое становление имеет два пика, соответствующие третьему классу средней школы и юношескому возрасту [4].

Второй важнейшей причиной выступает общественная потребность в поставке «креативных кадров». Исследователи регулярно указывают на то, что существующие социально-экономические условия и функционирующий в их рамках рынок труда предъявляют повышенные требования к профессиональной подготовке будущих специалистов [13]. При этом акцент делается не только на высокое качество освоения студентами основных знаний, умений и навыков, но и их владение эвристическими методами и приемами работы, способность к поиску и реализации нестандартных решений, гибкость и умение работать в условиях неопределенности современных эргатических систем [3; 29].

Диагностический инструментарий для изучения креативности включает в себя достаточно широкий спектр методов и методик. Большинство разработанных тестов при этом можно классифицировать на методики изучения вербальной и невербальной (образной) креативности [18].

Для более детального изучения структуры креативности Дж. Гилфордом были предложены следующие её параметры:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- «беглость мысли» (количество идей, возникающих в единицу времени);
- оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов, отвечать на раздражители нестандартно);
- гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу [18].

В настоящее время большинство исследователей уделяют внимание четырем показателям креативности: беглости, гибкости, оригинальности и разработанности.

Исследования последних лет демонстрируют неоднозначные результаты при изучении креативности студентов.

В исследовании, проведенном Л. И. Ереминой на выборке студентов в количестве 90 человек, был использован широкий спектр методов диагностики креативности: метод экспертных оценок, анкета «Самооценка креативности», тест «Творческое мышление» Э. П. Торренса, тест отдаленных ассоциаций С. Медника «Вербальная креативность» (RAT), тест «Эскизы». Полученные результаты подверглись кластерному анализу, на основании которого автором были выделены четыре группы исследуемых в зависимости от интегрального показателя их креативности. Было установлено, что более половины опрошенных (52,5 %) находятся на репродуктивном уровне развития креативности. Согласно авторскому описанию, такие студенты «пассивны, не стремятся к самостоятельному и активному выполнению работ творческого характера, склонны к репродуктивной (воспроизводящей) деятельности» [13].

При оценке вербальной креативности студентов, как правило, обнаруживаются средние показатели. Так, в исследовании В. П. Мальцева и Д. З. Шибковой было установлено, что для 69,6 % опрошенных уровень вербальной креативности характеризуется средними значениями. Значения выше средних были выявлены у 15,7 % студентов [22].

Схожие результаты были получены также при проведении первичного тестирования в экспериментальном исследовании А. В. Быковой. В выборке, представленной студентами различных профилей подготовки, обучающимися в республике Бурятия, 90 % опрошенных обладали средними показателями вербальной креативности, в то время как показатели «выше нормы» были обнаружены только у 0,97 % опрошенных [6].

В исследовании И. В. Дрейзина было выявлено, что 43 % выборки обладают низкими значениями вербальной оригинальности, в то время

как высокие свойственны 25,5 % опрошенных, а у 31,5 % – средние значения. Вербальная уникальность для большинства (54,3 %) также оказалась на низком уровне, а вербальная креативность была представлена преимущественно средними и ниже среднего показателями (45,1 % и 41,3 % соответственно) [11].

При диагностике невербальной креативности также выявляются различные результаты, зачастую близкие к нормальным показателям. В исследовании И. В. Дрейзина было определено, что большинство опрошенных обладает низкими значениями по показателю «гибкости» мышления, показатель «оригинальность» у большинства (61,9 %) также находится на нижней границе нормы. По показателю разработанности распределение результатов оказалось более неоднородным: у 29,3 % – низкие показатели, у 44,6 % – средние, у 26,1 % – высокие [11].

В исследовании В. П. Мальцева и Д. З. Шибковой у большинства опрошенных (70,7 %) был установлен средний уровень невербальной креативности. При этом показатели выше среднего встречались реже, чем в случае с его вербальной составляющей (11,2 %) [22].

А. В. Быкова указывает на следующее распределение результатов: общий показатель образной креативности у большинства (90,3 %) лежит в границах нормы. При этом высокие показатели образной беглости характерны для 29,1 % (для 4,85 % – низкие). Невербальная оригинальность у 7,76 % оказалась ниже средней (показатели выше средних у 4,85 %) [6].

В исследовании, проведенном нами на выборке студентов Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I, показатели невербальной креативности оказались преимущественно выше среднего уровня [14].

При сопоставлении показателей вербальной и невербальной креативности в исследовании И. В. Борзенковой и Е. В. Беляевой было выявлено, что средние показатели вербальной креативности оказываются выше невербальной по показателю оригинальности, в то же время в случае с беглостью ситуация оказывается обратной [5].

Полученные в исследованиях результаты также явно свидетельствуют о том, что показатели креативности имеют значимые различия у студентов разных направлений подготовки. Н. В. Грушко и С. В. Чернобровкина при сравнении результатов тестирования студентов творческих и нетворческих специальностей указывают на то, что первые обладают в целом более высоким уровнем креативности. При этом студенты технического направления подготовки демонстрируют более высокие результаты невербальной беглости и гибкости [9].

А. В. Быкова также указывает на преимущественно более высокие показатели креативности студентов гуманитарных специальностей, нежели технических. Достоверные различия были обнаружены автором по таким показателям как общая вербальная креативность, вербальная беглость, гибкость, оригинальность; общая невербальная креативность, разработанность и абстрактность названий [6].

Диагностика мотивационного-смыслового компонента креативности студентов, осуществленная в исследовании И. В. Дрейзина позволила также сделать выводы о том, что для большинства опрошенных (46,7 %) ведущей является мотивация с потребительской направленностью, студенты оказались гораздо более заинтересованы в комфорте и общении, чем в преобразующей активности [11].

На основании вышеизложенных данных можно сделать выводы о том, что преобладающее число современных студентов обладают средним уровнем креативности. При этом показатели, полученные при оценке различных её составляющих, могут в разной мере отклоняться от средних значений, как в большую, так и в меньшую сторону. Обнаруживаемые в исследованиях корреляции позволяют судить о том, что различия в получаемых результатах могут быть связаны со специфическими особенностями выборок (регион проживания, гендерная принадлежность, профиль и курс обучения). При этом студенты не выражают высокой личной заинтересованности в реализации творческой деятельности.

Креативность определяется не только качеством мыслительных операций, но и личностными характеристиками, теми особенностями личности, которые вовлекаются в креативный процесс на различных его этапах. Характеризуя креативную личность, исследователи констатируют наличие у нее ряда психологических особенностей (личностные корреляты). Личностные феномены, связанные с креативностью, весьма разнообразны. Проблема связи креативности и различных личностных характеристик студентов вуза неоднократно изучалась отечественными авторами [1; 5; 6; 9; 11; 13; 18; 26], но полученные данные разноречивы и не дают возможности однозначно оценить как наличие таких связей, так и их отсутствие.

Нами проведен цикл эмпирических исследований, посвященных изучению особенностей связей креативности будущих профессионалов сферы транспорта с такими личностными характеристиками, как агрессивность, уровень субъективного контроля, совладающее поведение, психологические защиты, поскольку данные характеристики играют важную роль при оценке оптимальных психических и физических нагрузок человека в такой сложной эргатической системе, которой является транспортная сфера.

Исследование связи креативности, агрессивности и уровня субъективного контроля будущих профессионалов транспортной сферы

Связь креативности с агрессивностью будущих профессионалов является малоизученной проблемой. Агрессивное поведение или агрессия рассматривается в психологической литературе как одна из форм разрушающего поведения, которое противоречит социальным и нравственным нормам, приносит физический, моральный ущерб людям, вызывает у них психологический дискомфорт [20].

Существует множество причин возникновения агрессии, а также неблагоприятных факторов (психологических, биологических, семейных, социальных), влияющих на ее проявление. Неблагополучная среда, круг и стиль общения, сам образ жизни, могут способствовать развитию девиантного поведения. Отрицательный микроклимат может вызвать у молодежи возникновение отчужденности, грубости, неприязни, что в свою очередь создаёт предпосылки для появления агрессивности и разрушительных действий, демонстративного неповиновения. В юношеском возрасте основными причинами агрессии выступают: неадекватная самооценка, холерический тип темперамента, низкий уровень социально-психологической компетентности, неправильная оценка поведения другого человека, недостаточная психологическая устойчивость, отсутствие способности к эмпатии, завышенный или заниженный уровень притязаний, акцентуация характера, а также различные противоречия, характерные для данного возраста. Агрессия в юношеском возрасте является весьма настораживающим фактором, поскольку негативно влияет на взаимоотношения с родителями, друзьями, сверстниками, учебную деятельность, индивидуальное развитие, а также на успешность в их будущей профессиональной деятельности [20].

В среде студентов на первых курсах идет процесс самоутверждения в группе. В это время на мотивацию их поведения большое влияние оказывают темперамент, черты характера и уровень воспитанности. Исследователи указывают, что первокурсников характеризует обостренное чувство собственного достоинства, максимализм, категоричность и однозначность нравственных критериев, оценки фактов, событий, своего поведения [20; 24].

Если агрессивное поведение проявляется при взаимодействии студент – студент, то оно разрешаются самими студентами, но разрешение агрессивного поведения на уровне преподаватель – студент принимает более сложные формы. Основную роль в их предупреждении и разрешении играет преподаватель [20].

Также недостаточно изучены связи креативности и уровня субъективного контроля студентов.

С. А. Шехавцова указывает, что уровень субъективного контроля (УСК) студентов является важным регулятором процесса поведения в самых различных ситуациях, как в учебной, так и повседневной жизни [28].

Тип УСК способен влиять на склонность студента принимать ответственность за результаты своей деятельности, ссылаясь при этом на собственные способности и усилия, а также объяснять результаты влиянием внешних факторов. Студенты с интернальным локусом контроля (внутренним), способны брать на себя ответственность за все происходящее в их жизни, объяснять происходящие события с позиции их собственного влияния на ситуацию. Студенты с экстернальным локусом контроля (внешним) склонны воспринимать себя лично и события их жизни, как объект воздействия внешних сил, действий окружающих их людей и различных жизненных обстоятельств [17].

При интернальном локусе контроля, студенты характеризуются как уверенные в себе и своих силах люди, они проявляют последовательность и настойчивость при достижении поставленной цели, отмечается склонность к проявлениям самоанализа, как правило, у молодых людей с рассматриваемым типом локус контроля, проявляются такие черты характера, как: уравновешенность, общительность, доброжелательность и независимость. У студентов данного типа отмечается высокий уровень проявления организаторских и коммуникативных качеств [28].

Внутренний локус контроля является социально одобряемым, при этом студенты склонные к типу внешнего локуса контроля, как правило, не уверены в своих способностях, эмоционально неуравновешенны, стремятся отсрочить план реализации своих целей на неопределённый срок, они зачастую тревожны и подозрительны, проявляют себя как конфликтные и агрессивные люди. Студенты с внешним локусом контроля обладают минимальными организаторскими способностями и сниженным уровнем умения выстраивать межличностное общение, как со сверстниками, так и со взрослыми людьми [17].

Целью нашего эмпирического исследования явилось выявление и анализ связи невербальной и вербальной креативности с агрессивностью и уровнем субъективного контроля студентов различных направлений подготовки. Выборку составили студенты Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I трех направлений подготовки: инженерного, экономического и психологического. Общее количество исследуемых – 60 человек в возрасте от 18 до 20 лет. Методики исследования включали в себя диагностику невербальной кре-

ативности по методике Э. П. Торренса (адаптация А. Н. Воронина), тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация А. Н. Воронина), методику определения уровня агрессивности А. Басса-А. Дарки (адаптация С. Н. Ениколопова), методику УСК (Уровень субъективного контроля), авторы Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд.

Анализ данных всей выборки студентов выявил, что показатели «оригинальности» невербальной креативности ниже, чем вербальной креативности. При этом показатели по шкале «уникальность» невербальной креативности выше, чем вербальной.

При диагностике агрессивности наиболее высокие показатели отмечались по шкалам «раздражение», «вербальная агрессия», «враждебность», наиболее низкие по шкалам «негативизм» и «обида».

Результаты изучения локуса контроля показывают, что по шкале «интернальность в области достижений», «интернальность в области семейных отношений», «интернальность в области межличностных отношений» наиболее высокие показатели, самые низкие показатели отмечаются по шкале «интернальность в области производственных отношений».

Были выявлены значимые различия по критерию Фишера между студентами различных направлений подготовки по показателю «уникальности» невербальной креативности, который представляет собой сумму показателей выполненных заданий, которые не имели аналогов в выборке (Рисунок 1).

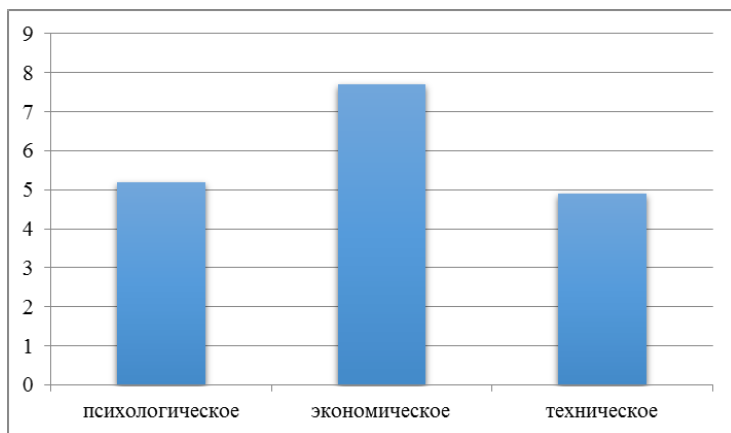


Рисунок 1 – Различия по шкале «уникальность» невербальной креативности студентов различных направлений подготовки

По остальным показателям креативности значимых различий не имеется.

Значимые различия по критерию Фишера между студентами различных направлений подготовки обнаружались по показателям «раздражение» и «агрессия» методики диагностики агрессивности А. Басса – А. Дарки. Студенты психологического (7,15 ср. знач.) и технического направления (6,3 ср. знач.), в большей степени, чем студенты экономического отделения (4,85 ср. знач.) способны на проявление негативных чувств под влиянием малейшего возбуждения, что проявляется в повышенной степени вспыльчивости, грубых речевых оборотах и т. д. Данные проявления у студентов могут отмечаться как по направлению к одному человеку, так и группе лиц, к различным объектам и событиям. Средний индекс агрессивности студентов различных направлений подготовки находится в пределах нормы ($N=21\pm 4$). Снижение показателей агрессивности у студентов экономического направления связано с менее выраженными, чем у студентов других направлений, показателями физической и косвенной агрессией, раздражения и негативизма.

Для выявления связи между показателями креативности, агрессивности и уровня субъективного контроля был проведен корреляционный анализ. Были проанализированы как связи, характерные для всей выборки, так и связи, обнаруженные в отдельных выборках по направлению профессиональной подготовки.

По данным всей выборки можно судить, что вербальная креативность не связана с показателями агрессивности, отмечаются отрицательные связи по шкале «уникальность» и «интернальность в области семейных отношений». Студентам с высоким уровнем вербальной креативности, вероятно, свойственно считать своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в семье. Такая позиция «задает» значимую выраженность личностной индивидуальности, оригинальности, а также повышенное требование к свободе от признания своих ошибок.

Далее были проанализированы связи, обнаруженные в отдельных выборках по направлениям профессиональной подготовки.

Студенты психологического направления с высоким уровнем раздражения имеют низкие показатели по шкале «интернальность в отношении здоровья и болезни». Повышение уровня эмоционального напряжения, стрессы, личностные особенности будущих психологов, вероятно, проявляются как ведущие факторы повышения уровня раздражительности. Такого рода реакция организма оказывает негативное воздействие на ответственное отношение к своему здоровью, эти респонденты занимают такую позицию, что в случае проблем со здоровьем, кто-то будет способен им помочь (например, врач).

Испытуемые с высоким уровнем интернальности в области неудач не способны проявлять враждебность. Скорее всего, из-за большого невезения у них просто не хватает сил и желания на проявление плохих эмоций.

Также можно полагать, что студенты-психологи с высоким уровнем невербальной креативности не проявляют агрессию, враждебность и подозрительность, но и не готовы брать на себя ответственность за события, происходящие в семейной жизни и производственных отношениях. Можно предположить, что студенты-психологи с высоким уровнем невербальной креативности, обладая высоким творческим потенциалом и теоретическими знаниями в области психологии семейных и производственных отношений, способны спроектировать на себя модель нового социального статуса и оценить свою неготовность к данным изменениям.

Студенты экономического направления с высоким уровнем невербальной креативности не склонны к проявлению вербальной агрессии, также отмечается низкий уровень интернальности к семейным отношениям. Можно предположить, что творчески ориентированные студенты экономического направления считают, что они не несут ответственности за происходящее в их семье. Возможно, что при высоком уровне невербальной креативности, будущие экономисты воспринимают своего потенциального партнера по семейным отношениям, как причину трудностей, возникающих в его семье, поэтому на данный сложный жизненный период профессионального становления и обучения, не способны брать на себя ответственность за происходящее в семье.

Несмотря на это, студенты-экономисты, имеющие высокий уровень интернальности в отношении здоровья и болезни, склонны проявлять физическую агрессию. Возможно, убеждения в том, что они сами несут ответственность за состояние своего здоровья, вселяют в студента уверенность в своих физических силах.

Студенты технического направления с высоким уровнем невербальной креативности по шкале «оригинальность» наиболее склонны к физической и невербальной агрессии. Можно предположить, что эти студенты в большей степени склонны к пренебрежению правил, им свойственна невыдержанность в социальных отношениях, их мнение может быть непостоянным.

В то же время, студенты технического направления меньше всех имеют склонность к негативным качествам. Возможно, это связано с тем, что студенты данного направления более устойчивы в эмоциональном плане, поэтому им в значительной степени легче контролировать различные негативные проявления.

Но, тем не менее, те студенты технического направления, у которых преобладает косвенная агрессия, не склонны к взятию на себя ответствен-

ности в межличностных отношениях. Можно предположить, что в случае возникновения проблем межличностного общения и взаимодействия, эти студенты всегда занимают позицию обвинения, что зачастую усугубляет ситуацию.

Студенты технического направления с высоким уровнем враждебности испытывают чувство вины и подозрительность. Можно предположить, что проявления враждебности является причиной возникновения чувства вины, недоверия к окружающим. В большинстве случаев, поведение, вызванное чувством вины, является компенсаторным. Оно побуждается потребностью в оправдании, чувством, что что-то было сделано неправильно и требует своего исправления.

Таким образом, результаты эмпирического исследования выявили специфические связи между показателями креативности, агрессивности и уровнем субъективного контроля студентов различных направлений подготовки.

Студенты-психологи с высоким уровнем вербальной креативности не проявляют агрессию, враждебность и подозрительность, но и не готовы брать на себя ответственность за события, происходящие в семейной жизни и производственных отношениях. Студенты-психологи с высоким уровнем креативности, обладая высоким творческим потенциалом и теоретическими знаниями в области психологии семейных и производственных отношений, способны спроектировать на себя модель нового социального статуса и оценить свою неготовность к данным изменениям.

Студенты экономического направления с высоким уровнем невербальной креативности не склонны к проявлению вербальной агрессии, а также у них отмечается низкий уровень интернальности к семейным отношениям. Можно предположить, что творчески ориентированные студенты экономического направления считают, что они не несут ответственности за происходящее в их семье. Возможно, что при высоком уровне креативности, будущие экономисты воспринимают своего потенциального партнера по семейным отношениям, как причину трудностей, возникающих в его семье, поэтому на данный сложный жизненный период профессионального становления и обучения, не способны брать на себя ответственность за происходящее в семье.

Студенты технического направления с высоким уровнем невербальной креативности по шкале «оригинальность» наиболее склонны к физической и невербальной агрессии. Можно предположить, что эти студенты в большей степени склонны к пренебрежению правил, им свойственна невыдержанность в социальных отношениях, их мнение может быть непостоянным.

Таким образом, результаты эмпирического исследования дают возможность рекомендовать включение студентов технического направления в формы деятельности, которые могут помочь трансформировать агрессивность в созидательное поведение. Возможно создание тренинговых и проблемных групп для студентов психологического и экономического направлений, взаимодействие в которых поможет решению типичных проблем сотрудничества, что будет способствовать повышению продуктивности субъективного контроля. Всё это, в целом, может способствовать оптимизации безопасности и надежности будущей профессиональной деятельности студентов.

Исследование связи креативности с совладающим поведением студентов транспортного вуза

В настоящее время актуальной научной задачей является исследование креативности, как важного потенциального резерва включения человека в эргатическую систему, в единстве не только когнитивных, личностных, но и адаптационных проявлений.

Важнейшим адаптационным механизмом личности является совладающее поведение.

Совладающее поведение (копинг-стратегии), по мнению Т. Л. Крюковой, можно рассматривать как составные элементы в самоорганизации человека как открытой психологической системы; они порождаются определенными смыслами и ценностями и сами участвуют в их образовании. Совладающее поведение – особый вид социального поведения человека, обеспечивающего или разрушающего его здоровье и благополучие. Оно позволяет субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных действий и направлено на активное взаимодействие с ситуацией – её изменение (когда она поддается контролю) или приспособление к ней (в случае, когда ситуация не поддается контролю). Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его продуктивности, здоровья и благополучия. Не случайно исследовать копинг или совладание (в терминологии Л. И. Анцыферовой) первыми начали клинические психологи (Н. Хаан, Р. С. Лазарус, С. Фолкман, К. Олдвин и др.), в том числе и в России (Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, И. М. Никольская, Р. М. Грановская) [21].

Исследование М. В. Жуйковой выявило, что в трудных ситуациях повседневной жизнедеятельности студенты используют чаще «продуктивный стиль» совладающего поведения, который включает в себя стратегии решения проблем и планирования решения проблемы. Если срав-

нить студентов по направлениям подготовки, то результаты показали, что в группе студентов гуманитарных специальностей, по сравнению со студентами технической специальности, наблюдается более высокий процент выбора «непродуктивного стиля» совладающего поведения. Под «непродуктивным стилем» М. В. Жуйкова подразумевает такие копинг-стратегии, как «бегство-избегание», «избегание проблем», «дистанцирование» [16].

Исследования Л. В. Мищенко, Е. В. Ковальской показали, что у студентов, выбирающих определенные стили совладающего поведения, по разному развивается креативность. Выбирая стратегию планирования решения проблемы в совладающем поведении, которая предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов, студент направлен на осознание смысла креативности как своего внутреннего ресурса, смысла процесса творчества как механизма саморазвития; направлен на формирование совокупности побуждений и условий, которые детерминируют и регулируют творческую активность человека в процессе его саморазвития и формирования активной жизненной позиции, укрепление мотива выбора креативного поведения [23].

Студент, выбирающий стратегию положительной переоценки, которая предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста, направлен на овладение креативными стратегиями поведения, на развитие системы креативных свойств и качеств, обеспечивающих эффективность развития креативности в интеллектуальной, в личностной и коммуникативной сферах учебно-профессиональной деятельности студентов; овладение приемами, методами, способами и механизмами формирования конструктивного, нестандартного мышления и поведения, направленных на развитие личностной состоятельности, значимости, уверенности в себе, на позитивное развитие совместной деятельности [23].

Выбирая стратегию принятия ответственности, которая предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения, студент направлен на осмысление, самоанализ, самоотчет и самооценку собственной творческой деятельности, на определение уровня рефлексивности студента в креативной учебно-профессиональной деятельности и развитие механизмов формирования реф-

лексивной позиции и переоценки ее значимости в учебно-профессиональной деятельности [23].

Стилем совладающего поведения, который имеет наибольший процент выбора на всех курсах обучения, является продуктивный стиль. Исходя из того, что составляющие психического состояния тесно связаны между собой и отражают его структуру, можно предположить, что повышение уровня выраженности показателей состояния со стороны физиологических реакций, психических процессов, переживаний, поведения обуславливает преобладание продуктивного стиля совладающего поведения в процессе саморегуляции [19].

А. Л. Журавлев, Т. Л. Крюкова, Е. А. Сергиенко, исследуя уровень творческого потенциала (креативности) у студентов выявили, что студенты, испытывающие стресс во время учебы, выбирают стратегию совладающего поведения «решение проблем», которое характеризуется тем, что студенты сами участвуют в значительных изменениях студенческого мира, предлагают идеи, которые как они считают, принесут значительный прогресс в той сфере деятельности, которую они выбрали; так как они хорошо учатся, то в будущем будут играть важную роль в решении различных профессиональных проблем; они уверенно преодолевают проблемы, которые возникают во время учебы, стараются придумать новые возможности применения своих профессиональных навыков и умений; если у них появляется непредвиденная проблема, то они стараются решить ее неординарным способом; когда какая-то идея захватывает их, то они стараются думать о ней независимо от того, где и с кем они находятся; при возникновении новой идеи они остаются при своем мнении, какие бы аргументы ни выдвигались [25].

В. В. Белоус, исследуя креативность студентов в стрессовых ситуациях, определил, что основной стратегией совладающего поведения является копинг, ориентированного на эмоции, так как студенты в основном удается довести начатое дело до логического конца, они являются генератором идей в неординарном их исполнении; относят себя к людям решительным; их конечный «продукт» творческой активности, чаще всего отличается от исходного проекта в лучшую сторону; решение возникающих проблем зависит от их энергии и напористости; проблемы, которые им приходится решать в основном практические; у них часто возникают ситуации, когда главную ответственность за решение наиболее сложных проблем и дел в коллективе им приходится брать на себя; чаще всего их идеи продуктивны и их удается воплощать в жизнь; им часто удается, проявив находчивость и даже предприимчивость, чтобы опередить своих соперников по учебе [2].

Таким образом, креативность выступает значимым фактором, определяющим развитие совладающего поведения современного студента. В процессе саморегуляции психических состояний, возникающих в трудных ситуациях учебной деятельности, наибольший выбор приходится на «продуктивный», «положительная переоценка», «самоконтроль», «принятие ответственности» и «планирования решения проблемы» стили совладающего поведения.

Целью нашего эмпирического исследования было выявление и анализ связи креативных характеристик и совладающего поведения студентов транспортного вуза.

Использовались следующие методики: тест С. Медника – диагностика вербальной креативности (взрослый вариант, адаптация А. Н. Ворониной); методика Ф. Вильямса – тест дивергентного (творческого) мышления, модификация Е. Е. Туник; методика, предназначенная для определения копинг-стратегий – опросник «Способы совладающего поведения» («Копинг-тест») Р. Лазаруса и С. Фолкман; методика, предназначенная для диагностики доминирующих копинг-стратегий – опросник «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана.

Выборка представлена студентами Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I трех направлений подготовки: технического, экономического и психологического. Общее количество испытуемых – 77 человек, из них 59 девушек и 18 юношей, в возрасте от 17 до 21 лет со средним возрастом 18,6 лет.

Анализ результатов всей выборки студентов показал, что по методике Ф. Вильямса «Тест дивергентного (творческого) мышления» в среднем у студентов всех трех выборок высокие показатели невербальной беглости мышления и невербальной оригинальности, средние показатели невербальной гибкости и низкие по невербальной разработанности. Оригинальность названия у всей выборки студентов среднего уровня. Суммарный балл по результатам методики показал, что по всей выборке за этот тест результаты несколько выше среднего.

Результаты по методике С. Медника «Диагностика вербальной креативности» показали, что по шкале вербальной оригинальности мышления в целом по всей выборке показатели выше среднего уровня, показатели вербальной уникальности мышления ниже.

Результаты «Копинг-теста» Р. Лазаруса и С. Фолкман выявили, что преобладающими являются такие стратегии, как «положительная переоценка», «бегство-избегание» и «самоконтроль». Из этого следует, что большинство студентов выборки в трудной ситуации будут склонны к переоценке её в пользу личностного роста, многие попытаются уйти от

решения проблем, а оставшаяся часть будет контролировать своё поведение и эмоции.

Самой непопулярной стратегией осталась стратегия «принятие ответственности», которую не выбрал никто в качестве ведущей.

По опроснику «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана было выявлено, что большинство студентов выборки ищут способы эффективного разрешения проблемы. Стратегию «поиск социальной поддержки» и стратегию «избегание проблем» выбрали фактически равное количество человек (24 % и 25 % опрошенных). Но большинство студентов выборки (51 %) не будет избегать проблем и искать помощи у окружения, а станет искать способы преодоления трудной ситуации.

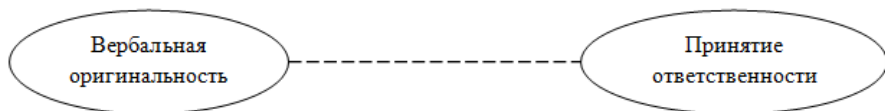
Анализ результатов студентов по направлениям подготовки выявил следующие различия. Диагностика вербальной креативности показала, что студенты технического направления подготовки отличаются более высокой оригинальностью дивергентного мышления, чем студенты-экономисты. Кроме того, студенты технического направления подготовки набрали больше баллов по шкале уникальность, что означает, что они способны предложить больше новых решений в общей массе выполненных заданий, так как индекс уникальности и оригинальности показывает, насколько действительно новое, необычное, нестандартное может создать человек.

Тест дивергентного творческого мышления также выявил значимые различия. Студенты-психологи оригинальнее студентов-экономистов и студентов технического направления подготовки, что означает, что студенты-психологи более склонны синтезировать, объединять, что их не сдерживает замкнутый контур фигуры. Студенты-экономисты креативнее студентов технического направления подготовки по шкале разработанность, что означает, что студентам-экономистам свойственнее добавлять детали к контуру, что они предпочитают асимметрию и сложность при изображении, что является показателем большей креативности.

Были выявлены различия по копинг-стратегиям у студентов технического направления и студентов-психологов по шкале «избегание проблем», у студентов-экономистов и студентов-психологов по той же шкале; то есть студенты экономического и технического направления подготовки более склонны к избеганию, чем студенты-психологи, что можно объяснить с одной стороны содержанием образования (психологов обучают конструктивным формам поведения) и тем, что выбор профессии психолога основан на склонностях и задатках, более соответствующих профессиям типа «Человек-человек». Этим можно объяснить преобладание в выборке студентов-психологов более кон-

структивных форм поведения, чем в выборке студентов технических специальностей.

Корреляционный анализ результатов всей выборки испытуемых выявил наличие связей между показателями креативности и совладающего поведения. Вербальная оригинальность обратно связана с принятием ответственности по опроснику Р. Лазаруса и С. Фолкман. Вероятно, что чем более самобытно, уникально, специфично творческое мышление студента, тем менее он склонен брать на себя ответственность (Рисунок 2).



----- Отрицательная связь, значимая при $P < 0,05$

Рисунок 2 – Различия по шкале «уникальность» невербальной креативности студентов различных направлений подготовки

Корреляционный анализ результатов различных направлений подготовки показал связь стратегий совладающего поведения и креативных характеристик студентов.

Было выявлено, что шкала «гибкость» (количество изменений категорий рисунков) в тесте дивергентного творческого мышления связана у студентов-психологов с пятью из восьми шкал опросника «Способы совладающего поведения» («Копинг-тест») Р. Лазаруса и С. Фолкман, а именно с такими копинг-стратегиями, как: дистанцирование, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения и положительная переоценка. Таким образом, для выборки студентов-психологов гибкость мышления — достаточно значимая характеристика креативности.

У выборки студентов-инженеров оригинальность — более значимый показатель, чем гибкость, в отличие от психологов. Это значит, что их мышлению свойственно синтезировать, объединять, их не сдерживает замкнутый контур фигуры. Невербальная «оригинальность» – самый значимый показатель креативности.

«Разработанность» также довольно значимый показатель для выборки студентов технического направления. У студентов-инженеров больше корреляционных связей, устойчивее структура показателей, чем у всех других выборок. Для студентов-инженеров «оригинальность» (степень оригинальности свидетельствует о самобытности, уникальности, специфичности творческого мышления) и «разработанность» действительно достаточно важные показатели, явно востребованные в их будущей про-

фессии. Вероятно, такие результаты можно связать как со спецификой содержания профессионального образования, так и с личностными особенностями студентов, сознательно выбирающих будущую профессию.

У студентов-экономистов показатели шкалы «оригинальность» за вербальный тест С. Медника обратно связаны с копингом поиска социальной поддержки и с копинг-стратегией «конфронтация» по опроснику «Способы совладающего поведения» («Копинг-тест») Р. Лазаруса и С. Фолкман. Можно полагать, что чем более человек вербально креативен, тем менее он полагается на поддержку окружающих, так как сам может выразить свои мысли и менее конфликтен, так как способен не доводить ситуацию до конфронтации. Показатели шкалы «уникальность» в тесте С. Медника связаны с копинг-стратегией «избегание проблем» по опроснику Дж. Амирхана. На этом основании мы можем предположить, что креативные люди более склонны к избеганию проблем, поскольку могут нестандартно решать проблемные ситуации.

Показатели шкалы «гибкость» в тесте дивергентного мышления обратно связаны с копинг-стратегией планирования решения проблемы по опроснику «Способы совладающего поведения» («Копинг-тест») Р. Лазаруса и С. Фолкман, то есть чем выше гибкость мышления, тем меньше планирование. Это можно объяснить тем, что человек, обладающий гибкостью мышления, с большей лёгкостью подстраивается под обстоятельства, а менее гибкий человек должен планировать решение заранее.

Наше эмпирическое исследование показало, что у креативных лиц наблюдается некоторое ослабление адаптационных возможностей. Поэтому необходимо создание условий, как для развития креативности будущих профессионалов, так и для активизации продуктивных стратегий совладающего поведения.

Исследование связи креативности с психологическими защитами личности студентов транспортного вуза

Малоизученной является проблема связи креативности с психологическими защитами личности.

Психологическая защита – это система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [7].

Понятие психологической защиты первым ввел З. Фрейд в 1894 году в своей работе «Защитные механизмы». Он писал, что существует два основных способа справиться с тревогой. Первым способом он считал вза-

имодействие с порождающим тревогу явлением: это может быть и преодоление препятствия, и осознание мотивов своего поведения, и многое другое. Вторым способом является способ справиться с тревогой за счет бессознательной деформации реальности (она может быть внешней или внутренней), то есть способ формирования какого-либо защитного механизма [27].

А. Фрейд обобщила и систематизировала знания о механизмах психологической защиты, накопившиеся к середине 40-х годов XX века. А. Фрейд подчеркивала оберегающий характер защитных механизмов, указывая, что они предотвращают дезорганизацию и распад поведения, поддерживают нормальный психический статус личности. В базовую систему отца она внесла определенные коррективы: акцентировалась роль механизмов защиты в разрешении внешних конфликтов, а сами механизмы рассматривались не только как проявление врожденных задатков, но и как продукты индивидуального опыта и непровольного научения. А. Фрейд сформировала представление о том, что набор защитных механизмов индивидуален и характеризует уровень адаптированности личности. Она дала первую развернутую формулировку защитных механизмов: «Защитные механизмы — это деятельность «Я», которая начинается, когда «Я» подвержено чрезмерной активности побуждений или соответствующих им аффектов, представляющих для него опасность. Они функционируют автоматически, не согласуясь с сознанием» [27, с. 6].

В настоящее время не существует единой классификации механизмов психологических защит (К. Гжеголовская, Р. М. Грановская, В. И. Журбин, Р. Плутчик, К. Роджерс, З. Фрейд). Авторами выделяется более двадцати видов механизмов защит. Среди них отмечены: вытеснение, подавление, аскетизм, нигилизм, агрессия, идеализация, проекция, трансформация, идентификация, инверсия и другие. Анализ наиболее часто встречающихся механизмов психологической защиты позволил Р. Плутчику выделить следующие их виды: отрицание, проекция, замещение, вытеснение, регрессия, компенсация, интеллектуализация, реактивное образование [7; 8; 27].

Психологические защиты имеют бессознательный характер, то есть человек не осознает причины, мотива, цели и факта своего защитного поведения по отношению к определенному явлению или объекту. Защитные механизмы искажают, фальсифицируют или подменяют реальность.

Значительный вклад в разработку проблемы психологической защиты среди отечественных исследователей внесли Ф. В. Бассин, М. Е. Бурно, Ф. Е. Василюк, В. М. Воловик, Р. М. Грановская, Г. В. Грачев, Л. Р. Гребенников, В. И. Журбин, Б. В. Зейгарник, А. А. Налчаджян, И. М. Ни-

кольская, В. Е. Рожнов, Е. Т. Соколова. Они утверждали, что появление у человека внутреннего беспокойства, тревоги, связывается с ощущением им какого-то недостатка. Эти ощущения оказывают влияния на психику, приводят к появлению проблем в отношениях. Механизмы психологической защиты направлены на снижения эмоциональной напряженности, связанной с конфликтом, устранение неадекватности поведения, сознания и психики [7; 8; 25].

Исследование, проведенные Т. В. Тулупевой, выявило, что в юношеском возрасте присутствуют все виды психологической защиты, однако степень выраженности их неодинакова. В юношеском возрасте наиболее выражен такой вид психологической защиты, как проекция. Преобладание этого защитного механизма говорит о том, что в юношеском возрасте более характерно приписывание другим людям неосознаваемых и неприемлемых для личности чувств и мыслей. Т. В. Тулупева предполагает, что это связано с характерным для этого возраста выбором юношей или девушкой определенного идеала для себя. Однако механизмы психологической защиты редко работают обособленно, чаще один механизм поддерживает работу другого [27].

У юношей доминируют защитные механизмы внутренней направленности: вытеснение и рационализация. У девушек в этот период доминируют механизмы внешней направленности – реактивное образование и регрессия [27].

Постепенно вытеснение, как механизм психологической защиты, помогающий исключать из сознания неприемлемые чувства и эмоции, становится одним из основных видов защиты. Юноши активнее, чем девушки, используют рационализацию как механизм психологической защиты. Они чаще девушек находят убедительные доводы для оправдания собственного поведения, стремятся использовать только ту часть информации, которая представляет их поведение как хорошо контролируемое [27].

Девушки используют механизмы защиты внешней направленности из-за того, что традиционно в нашей культуре их обучали проявлять социально приемлемые чувства и эмоции. Впоследствии девушки научились скрывать осуждаемые эмоции и чувства, заменяя их на противоположные [27].

Исследование С. Г. Головиной показало, что при переходе от низкого уровня интеллектуального развития к среднему возрастает частота использования такого механизма психологической защиты, как вытеснение. При высоком уровне интеллекта вытеснение диагностируется реже всего. Такая динамика объясняется ролью интеллекта в формировании

защитной стратегии личности: при его низком уровне проблемная ситуация не анализируется, импульсивно осуществляемое вытеснение сочетается с достаточно высокой частотой использования изоляции, регрессии, деструктивности. Средний уровень интеллекта позволяет дифференцировать психотравмирующую информацию, проблемную ситуацию при этом частота использования вытеснения увеличивается. Высокий уровень интеллекта обеспечивает защиту от психотравмирующей информации с помощью сублимации, что позволяет значительно снизить частоту использования не только вытеснения, но и других недостаточно эффективных механизмов. Наряду с этим вытеснение отрицательно коррелирует с образной креативностью, то есть, чем ниже уровень этого показателя, тем чаще диагностировалось вытеснение. Образная креативность является еще одним средством переработки психотравмирующей информации. Изоляция находится в обратной связи с вербальной креативностью. Низкий уровень интеллекта и вербальной креативности не позволяет переработать эмоциональный компонент психотравмирующей ситуации, что обуславливает его вытеснение при использовании этого механизма. Сублимация положительно связана с высоким уровнем интеллекта, с высоким уровнем вербальной креативности [8].

Целью нашего эмпирического исследования было выявление и анализ связи креативности и психологических защит студентов технического вуза.

Использовались следующие методики исследования: тест креативности Э. П. Торренса «Завершение фигур» (адаптация Н. Б. Шумаковой, Э. И. Щеблановой и Н. П. Щерба), тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (взрослый вариант) в адаптации А. Н. Воронина, опросник «Индекс жизненного стиля», авторы: Г. Келлерман, Р. Плутчик, Х. Р. Конте (адаптация Л. И. Вассермана, Е. А. Трифоновой), опросник структуры психологических защит М. Бонда (адаптация Е. Е. Туник).

Выборка представлена студентами Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I трёх направлений подготовки: психологического, экономического и технического. Общее количество исследуемых – 69, из них 44 девушки и 25 юношей, в возрасте 18-20 лет.

Анализ данных всей выборки студентов показал следующие результаты теста креативности Э. П. Торренса «Завершение фигур» (Рисунок 3).

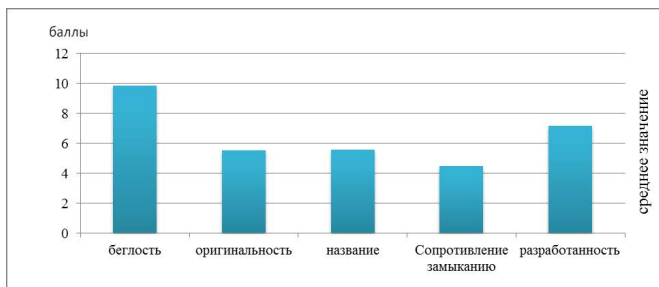


Рисунок 3 — Средние результаты по методике тест креативности Э. П. Торренса «Завершение фигур» всей выборки студентов

По результатам методики «Тест креативности Э. П. Торренса «Завершение фигур» (адаптация Н. Б. Шумаковой, Э. И. Щеплановой и Н. П. Щерба) в среднем у студентов всех трех выборок:

- высокие показатели по невербальной беглости мышления: минимум – 8, максимум – 10, среднее по выборке – 9,855 и невербальной оригинальности: минимум – 1, максимум – 10, среднее по выборке – 5,565;

- средние показатели невербальной разработанности: минимум – 0, максимум – 19, среднее по выборке – 7,159;

- низкие показатели по оригинальности названия: минимум – 0, максимум – 20, среднее по выборке – 5,565 и сопротивлению замыкания: минимум – 0, максимум – 14, среднее значение – 4,507.

Суммарный балл по результатам методики Тест креативности Э. П. Торренса «Завершение фигур» показал, что по всей выборке по этому тесту результаты ниже среднего: минимум – 11, максимум – 60, среднее по выборке – 32,61.

Результаты теста вербальной креативности (RAT) С. Медника (взрослый вариант) в адаптации А. Н. Воронина всей выборки студентов представлены на Рисунке 4.

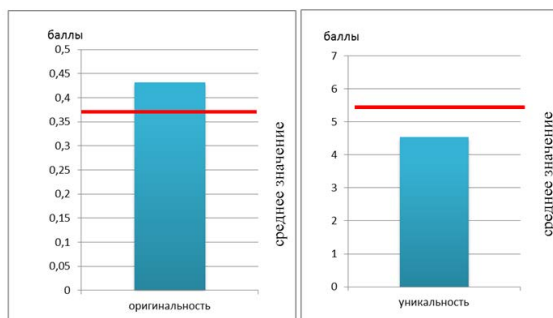


Рисунок 4 – Средние результаты по методике «Диагностика вербальной креативности» всей выборки студентов

Результаты по методике «Диагностика вербальной креативности» (методика С. Медника, адаптирована А. Н. Ворониным), представленные на рисунке 4, показали, что по шкале вербальной оригинальности мышления в целом для всей выборки показатели выше среднего уровня: минимум – 0, максимум – 0,83, среднее по выборке – 0,431. А вот показатели вербальной уникальности мышления ниже: минимум – 0, максимум – 13, среднее по выборке – 4,536;

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства студентов вербальная креативность развита несколько выше по сравнению с невербальной. Можно предположить, что это связано с тем, что у 2/3 выборки опрошенных будущая профессия строится на общении с другими людьми.

Анализируя результаты опросника «Индекс жизненного стиля» Г. Келлермана, Р. Плутчика, Х. Р. Конте, можно полагать, что опрашиваемые студенты используют все механизмы психологических защит примерно в равной степени. Из всех типов защит преобладающими являются: проекция (15 %), рационализация (15 %), компенсация (14 %). Студенты, у которых в большей степени преобладают данные механизмы, проецируют свои негативные мысли и эмоции на окружающих людей. Компенсация проявляется в том, что вместо развития недостающего качества студент начинает интенсивно развивать те свойства, которые у него развиты в норме, компенсируя тем самым свой недостаток, снижая напряженность. Особенности защитного поведения являются установка на достижение высоких результатов; преодоление трудностей и недостатков в своем характере; методическая работа над собой; постоянный самоанализ.

Студенты, обладающие зрелой системой психологической защиты (рационализация), лучше адаптируются в учебном коллективе по сравнению с теми, у кого защитные механизмы недостаточно сформированы, что позволяет им занимать лидирующие позиции. К таким студентам часто обращаются за помощью в учебе, с ними стремятся оказаться в одной группе при выполнении совместных заданий, также они достаточно успешны в учебной деятельности.

Преобладание такого механизма защиты, как проекция, выявленно с помощью опросника «Индекс жизненного стиля» совпадает с данными исследований, проведенных Т. В. Тулупевой [27].

Студенты, исследуемые по опроснику М. Бонда, в равной мере пользуются всеми типами психологических защит. Полученные ими результаты: по неадаптивным защитам – 4,71 балла; по защитам искажающие образ – 4,61 балла; по самопринижающим защитам – 4,78 балла; по адаптивным защитам – 4,77 балла.

Анализ результатов по направлениям подготовки выявил значимые различия в невербальной креативности студентов. Студенты технического направления оригинальнее студентов-экономистов и студентов-психологов, что означает, что студенты-технологи более склонны синтезировать, объединять, что их не сдерживает замкнутый контур фигуры.

Диагностика невербальной креативности показала, что у студентов экономического направления показатели беглости и оригинальности выше, чем у студентов – психологов.

Студенты-технологи креативнее студентов психологического направления подготовки по шкале разработанность, что означает, что студентам-технологам свойственно добавлять детали к контуру, что они предпочитают асимметрию и сложность при изображении, что является показателем большей креативности.

Анализ результатов исследования механизмов психологических защит студентов различных направлений подготовки выявил следующие различия.

У студентов экономического и технического направления подготовки преобладающим механизмом защиты является проекция. Испытуемые, у которых в большей степени преобладает данный механизм защиты, проецируют свои негативные мысли и эмоции на окружающих людей. В эмоциональном плане они отвергают свои негативные чувства.

У студентов-психологов преобладающим механизмом защиты является рационализация, при которой личность создает логические (псевдоразумные), но благовидные обоснования своего или чужого поведения, действий или переживаний, вызванных причинами, которые личность не может признать из-за угрозы потери самоуважения.

Для выявления связи между показателями психологических защит и креативных характеристик студентов был проведен корреляционный анализ. Были проанализированы как связи, характерные для всей выборки, так и связи, обнаруженные в отдельных выборках по направлению профессиональной подготовки (Рисунки 5–10).

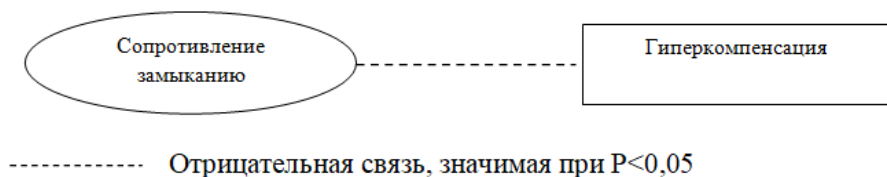


Рисунок 5 – Корреляционные связи шкал методик всей выборки испытуемых

Корреляционный анализ по всей выборке испытуемых, который представлен на рисунке 5, выявил наличие обратной связи по показателю сопротивление замыканию с таким показателем механизма психологической защиты, как гиперкомпенсация ($-0,32$ – уровень знач. $0,05$). Это позволяет предположить, что студенты, у которых высоко развита способность оставаться открытым новизне, менее склонны к выражению своих неприемлемых мыслей и чувств через преувеличенное развитие противоположных стремлений. Тем самым креативным личностям не свойственно маскировать свои личностные свойства через демонстрацию их противоположности, что придает им черты открытости.

Далее были проанализированы связи, обнаруженные в отдельных выборках по направлению профессиональной подготовки и полу.

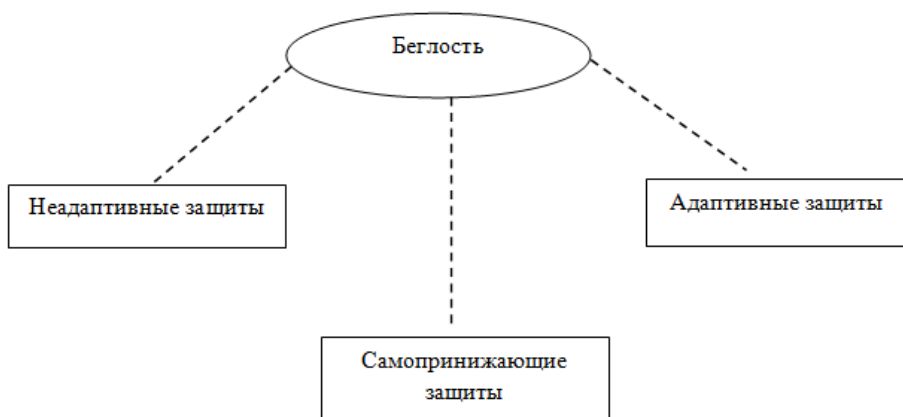


Рисунок 6 – Корреляционные связи шкал методик выборки студентов экономического направления

Данные корреляционного анализа, которые представлены на рисунке 6, показали, что у студентов экономического направления показатель шкалы разработанность (тест Э. П. Торренса) имеет положительные связи с такими показателями психологических защит, как регрессия ($0,53$ – уровень знач. $0,05$), компенсация ($0,51$ – уровень знач. $0,05$), гиперкомпенсация ($0,46$ – уровень знач. $0,05$).

Можно сделать вывод о том, что студентам, способным детально разрабатывать придуманные идеи, свойственно заменять решения субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Им свойственно пытаться найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. Они склонны предотвращать неприятные или неприемлемые мысли, чувства или поступки путем преувеличенного развития противоположных стремлений.

Корреляционные связи показателей креативности и психологических защит студентов экономического направления представлены на рисунке 7.



----- Отрицательная связь, значимая при $P < 0,05$

Рисунок 7 – Корреляционные связи шкал методик выборки студентов экономического направления

Беглость, как показатель невербальной креативности (по Э. П. Торренса), отрицательно коррелирует с такими механизмами психологических защит по М. Бонду, как адаптивные (-0,55 – уровень знач. 0,05), самопринижающие (-0,53 – уровень знач. 0,05), неадаптивные (-0,51 – уровень знач. 0,05).

Можно предположить, что студенты с высокой творческой продуктивностью способны справиться со своими эмоциями и импульсами самостоятельно. Они не нуждаются в помощи со стороны. Таким студентам не свойственно неосознаваемое самоуничижение человека наряду с отказом от выражения своих истинных чувств. В то же время им не характерно использование защит, связанных с конструктивными способами решения конфликтов.

Корреляционные связи показателей креативности и психологических защит студентов психологического направления представлены на рисунке 8.

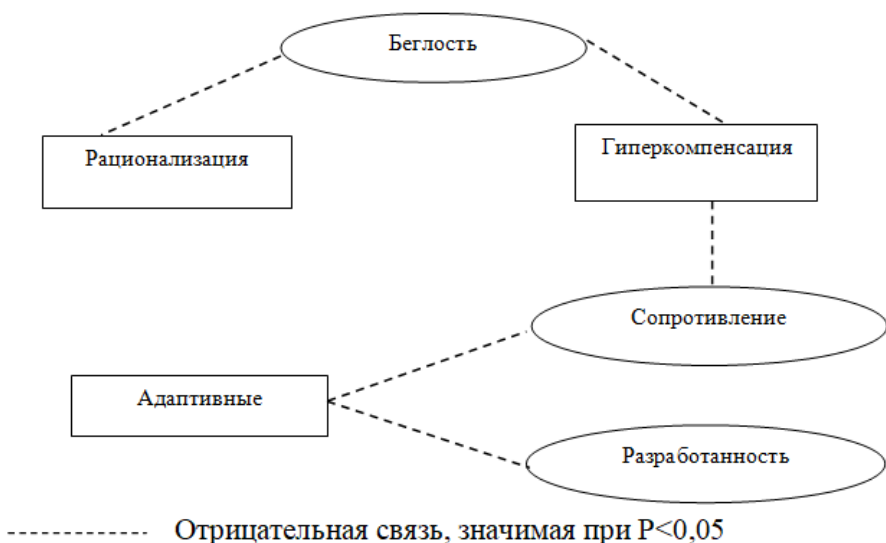


Рисунок 8 – Корреляционные связи шкал методик выборки студентов психологического направления

Рисунок 8 показывает, что у группы студентов направления «психология» шкала беглость по Э. П. Торренсу обратно связана с такими механизмами психологических защит, как рационализация (-0,42 – уровень знач. 0,05) и гиперкомпенсация (-0,43 – уровень знач. 0,05).

Это позволяет предположить, что студенты с высокой творческой результативностью не склонны предотвращать неприятные или неприемлемые для них мысли, чувства или поступки путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Также студенты не способны защищать себя от негативного действия конфликта путем снижения значимости для себя и других причин, вызвавших этот конфликт или психотравмирующую ситуацию.

Гиперкомпенсация имеет обратную корреляцию с такой шкалой невербальной креативности, как сопротивление замыканию (-0,57 – уровень знач. 0,05).

Можно сделать вывод о том, что студенты, открытые новому, не предрасположены, объяснять неудачи в своей жизни сложившимися обстоятельствами, а не собственной несостоятельностью.

Сопротивление замыканию имеет обратную связь с адаптивными механизмами защиты по М. Бонду (-0,47 – уровень знач. 0,05), в свою очередь, адаптивные механизмы обратно связаны с разработанностью (-0,44 – уровень знач. 0,05).

Студенты, которые используют психологические защиты, связанные с конструктивными способами решения конфликтов, не способны длительное время оставаться открытыми новизне и разнообразию идей, а также не способны детально разрабатывать придуманные идеи.

Такой показатель образной креативности, как оригинальность имеет положительную связь с такими механизмами психологической защиты, как искажающие образ по М. Бонду (0,42 – уровень знач. 0,05), что продемонстрировано на рисунке 9.

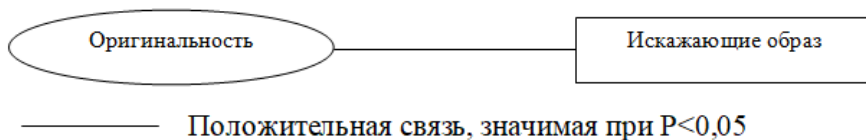


Рисунок 9 – Корреляционные связи шкал методик выборки студентов психологического направления

Исходя из данных рисунка 9, можно предположить, что студенты с высокой степенью оригинальности, самобытности, уникальности, специфичности творческого мышления используют такие способы защиты, которые не позволяют воспринимать объективную реальность без существенных искажений образа действительности и себя.

Корреляционный анализ студентов технических направлений подготовки выявил наличие отрицательных связей по показателю невербальной креативности оригинальность с таким механизмом психологической защиты, как отрицание (-0,42 – уровень знач. 0,05), которые представлены на рисунке 10.

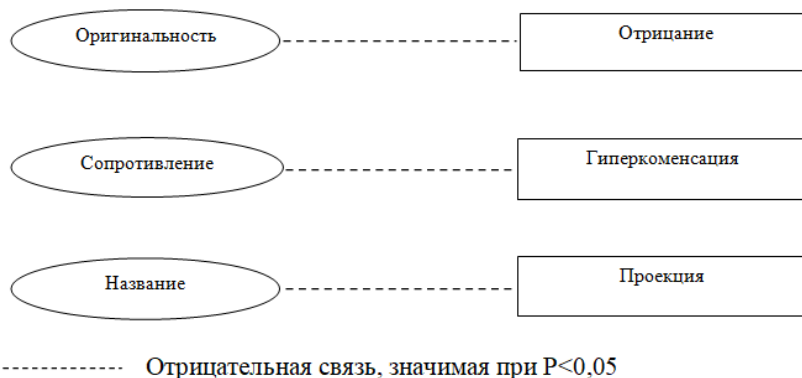


Рисунок 10 – Корреляционные связи шкал методик выборки студентов технического направления

По результатам рисунка 10 можно полагать, что студенты с высокой степенью оригинальности, самобытности, уникальности, специфичности творческого мышления в меньшей степени отрицают фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства. Таким образом, чем креативнее личность, тем ей проще справляться с негативными эмоциями.

Абстрактность названия отрицательно коррелирует с проекцией (-0,52 – уровень знач. 0,05), а сопротивление замыканию обратно коррелирует с гиперкомпенсацией (-0,43 – уровень знач. 0,05), что позволяет сделать вывод о том, что студенты способные выделять главное, понимающие суть проблемы, менее склонны приписывать свои неосознаваемые и неприемлемые чувства и мысли окружающим людям.

Это позволяет предположить, что студенты, у которых высоко развита способность оставаться открытым новизне, менее склонны к выражению своих неприемлемых мыслей и чувств через преувеличенное развитие противоположных стремлений.

На основе результатов эмпирического исследования были обнаружены следующие общие особенности:

- вербальная оригинальность студентов всей выборки находится на уровне выше среднего, вербальная уникальность – ниже среднего;
- невербальная оригинальность студентов всей выборки находится на уровне выше среднего;
- для всех трех выборок характерен выбор психологических защит, таких как проекция, рационализация и компенсация, что подтверждает результаты исследований Т. В. Тулупьевой [27].

Были обнаружены следующие различия:

- у студентов технического направления более высокие показатели невербальной оригинальности, что может быть связано со спецификой профессиональной деятельности, требующей от специалистов развитого инженерного мышления;

- у юношей все показатели невербальной креативности превышают показатели девушек. Наиболее значимые различия имеются по шкале невербальная оригинальность. Такие результаты можно объяснить особенностями выборки, состоящей из юношей-студентов технических направлений подготовки, требующих развитого инженерного мышления;

- юноши используют такие защиты, как проекция и рационализация, что подтверждает результаты исследований Т. В. Тулупьевой [27]. Студентам-юношам присущи такие особенности защитного поведения, как стремление добиваться успехов в любом виде деятельности, что можно объяснить с позиции существующих в нашей культуре взглядов на социальные роли мужчины.

Корреляционный анализ результатов показал связь механизмов психологических защит и креативных характеристик студентов.

Для всей выборки:

- сопротивление замыканию обратно связано с гиперкомпенсаций, тем самым креативным личностям не свойственно маскировать свои личностные свойства через демонстрацию их противоположности, что придает им черты открытости.

У студентов-психологов и студентов-экономистов больше корреляционных связей, устойчивее структура показателей, чем у студентов технических специальностей.

Для выборки студентов-психологов:

- оригинальность имеет положительную связь с такими механизмами психологической защиты, как искажающие образ, тем самым студенты с высокой степенью оригинальности, самобытности, уникальности, специфичности творческого мышления используют такие способы защиты, которые не позволяют воспринимать объективную реальность без существенных искажений образа действительности и себя.

Для выборки студентов-экономистов:

- разработанность имеет положительные связи с такими показателями психологических защит, как регрессия, компенсация, гиперкомпенсация, можно предположить, что студентам, способным детально разрабатывать придуманные идеи свойственно заменять решения субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях.

Для студентов технического направления:

- оригинальность обратно связана с таким механизмом психологической защиты, как отрицание, то есть, чем креативнее личность, тем ей проще справляться с негативными эмоциями.

Различия результатов по направлениям подготовки можно объяснить как спецификой профессионального образования, так и личностными особенностями студентов, связанными с половым диморфизмом. Данные предположения требуют дальнейших исследований.

Таким образом, креативность, как фактор повышения надежности и безопасности современных эргатических систем, неоднозначно связана с такими личностными характеристиками будущих профессионалов сферы транспорта, как агрессивность, уровень субъективного контроля, овладевающее поведение, психологические защиты.

Результаты исследования особенностей креативности студентов транспортного вуза, её связей с данными личностными характеристиками дополняют и конкретизируют сложившиеся представления о рассмотре-

нии эргатической системы с позиций анализа человеческого фактора – её совокупного интегрального качества, и, кроме того, позволяют поставить задачу изучения роли профессионального образования как одной из эргатических функций духовного производства в формировании эргатического резерва.

Библиографический список

1. Барышева, Т. А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии: монография / Т. А. Барышева. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2017. – 316 с.

2. Белоус, В. В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности: монография. – 4-е изд., переработанное и дополненное / В. В. Белоус. – М. – Пятигорск: РАО – ПГЛУ, 2009. – 236 с.

3. Бендюков, М. А. Непрерывное образование в постиндустриальном мире / М. А. Бендюков // Профессиональное образование, наука и инновации в XXI веке. Сборник трудов XII Санкт-Петербургского конгресса / под общей ред. Т. С. Титовой. – СПб.: ФГБОУ ВО ПГУПС, 2018. – С. 26-27.

4. Бोगоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

5. Борзенкова, И. В. Проблема развития креативности в юношеском возрасте / И. В. Борзенкова, Е. В. Беляева // Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2015.– № 3 (35). – С. 173-179. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/040-025.pdf>

6. Быкова, А. В. Особенности креативности личности студентов различных социальных групп / А. В. Быкова // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 308. – С. 144-147.

7. Виноградова, А. В. Механизмы психологической защиты студентов / А. В. Виноградова // Психология и социология. – 2016. – № 2. – С.36. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/27_NII_2013/Psihologia/2_146411.doc.htm

8. Головина, С. Г. Психологическая защита у младших школьников: типы механизмов и взаимосвязь с когнитивным развитием / С. Г. Головина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – Вып. (№) 73-2. – С. 37-40.

9. Грушко, Н. В. Креативность как фактор социально-психологической адаптации студентов колледжей творческих и технических специальностей / Н. В. Грушко, С. В. Чернобровкина // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2012. – № 1. – С. 11-28.

10. Динь, Н. Т. Изучение уровня общих творческих способностей студентов по результатам методики «Самооценка творческих способностей» Е. Е. Туник / Н. Т. Динь // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 738-740.

11. Дрейзин, И. В. Особенности креативности и уровень ее развития у студентов-менеджеров / И. В. Дрейзин // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 38. – С. 48-50.

12. Дробышева, О. А. Этапы развития креативных черт личности студентов / О. А. Дробышева // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Международная научная конференция (г. Челябинск, февраль 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца. – 2013. – С. 99-102.

13. Еремина, Л. И. Соотношение креативности и социальной активности студентов в социально-преобразующей деятельности / Л. И. Еремина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – № 2 (том 4). – С. 155-158.

14. Ермакова, Е. С. Предметная и социальная креативность студентов различных направлений подготовки / Е. С. Ермакова // Вестник ЛГУ имени А. С. Пушкина. Научный журнал. Серия «Психология». – 2015. – № 4 (том 5). – С. 46-54.

15. Ермакова, Е. С. Развитие креативного потенциала личности студента / Е. С. Ермакова // Вестник ЛГУ имени А. С. Пушкина. Научный журнал. Серия «Психология». – 2014. – № 2 (Том 5). – С.13-23.

16. Жуйкова, М. В. Совладающее поведение студентов гуманитарной и технической направленности обучения в процессе саморегуляции психических состояний: автореф. дисс. канд. психол. наук / М. В. Жуйкова. – Казань, 2011. – 26 с.

17. Зорина, Е. А. Влияние уровня субъективного контроля на поведение в конфликтной ситуации у студентов-психологов / Е. А. Зорина, Л. Г. Агеева // Современные проблемы развития техники, экономики и общества. Материалы II Международной научно-практической очно-заочной конференции / под ред. А. В. Гумерова. – Казань: Рокета Союз, 2017. – С. 163-165.

18. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.

19. Казначеева, Н. Б. Взаимосвязь уровня тревожности, мотивации достижения и копинг-стратегий у учащихся выпускных классов / Н. Б. Казначеева, Ю. А. Кениг // Человек и транспорт. Образование. Психология. Эргономика. Эффективность и безопасность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 8–9 ноября 2017 г., Санкт-Петербург / Под ред. Е. Ф. Яценко. – СПб.: ФГБОУ ВО ПГУПС, 2018. – С.59-63.

20. Коновалова, А. А. Особенности агрессивности у студентов с различным локусом контроля / А. А. Коновалова, Г. Н. Селезнева // Интеграция наук. – 2017. – № 3 (7). – С. 74-76.

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

22. Мальцев, В. П. Особенности образной и вербальной креативности студентов с учетом гендерной принадлежности / В. П. Мальцев, Д. З. Шибкова // Человек. Спорт. Медицина. – 2009. – № 39 (172). – С. 45-47.

23. Мищенко, Л. В. Интегративная пологендерная индивидуальность студентов и креативность ума / Л. В. Мищенко, Е. В. Ковальская // Системное познание индивидуальности: коллективная монография / Белоус В. В., Боязитова И. В. – Пятигорск: ПГЛУ, 2009. – С.182-204.

24. Синельникова, Е. С. Исследование агрессивности студентов, занимающихся различными видами спорта / Е. С. Синельникова, В. В. Егоров // Человек и транспорт. Образование. Психология. Эргономика. Эффективность и безопасность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 8–9 ноября 2017 г., Санкт-Петербург / Под ред. Е. Ф. Яценко. – СПб.: ФГБОУ ВО ПГУПС, 2018. – С. 24-27.

25. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.

26. Сорокина, О. В. Развитие креативности как профессионально-значимого качества личности у студентов-психологов: автореф. дисс. канд. психол. наук / О. В. Сорокина. – М., 2010. – 20 с.

27. Тулупьева, Т. В. Психологическая защита и особенности личности в юношеском возрасте: автореф. дисс. канд. психол. наук / Т. В. Тулупьева. – СПб., 2001. – 26 с.

28. Шехавцова, С. А. Субъектная активность как детерминант формирования субъектности студента университета / С. А. Шехавцова // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 386-388.

29. Яценко, Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: монография / Е. Ф. Яценко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 383 с.

И. Л. Соломин

Особенности интеллекта, личности и мотивации студентов транспортного вуза

Введение

Личность и деятельность студентов высшей школы в настоящее время являются предметом большого количества психологических исследований. В частности, сотрудниками кафедры «Прикладная психология» Петербургского государственного университета путей сообщения исследуются особенности адаптации, агрессивности и конфликтности студентов [1], их самоактуализации [4], эмоционального интеллекта [5], совладающего поведения и креативности [6; 7], становления личности и исторической памяти [8; 9], ассертивности [12], когнитивного стиля [14], карьерных ориентаций [14]. Полученные данные представляют значительный интерес для анализа психологических факторов поведения студентов и успешности их учебной деятельности.

Эффективность учебной деятельности студентов зависит от большого числа внешних и внутренних факторов. С одной стороны, успешность учебной деятельности определяется содержанием обучения, его объемом и продолжительностью, методами и средствами, организацией и условиями. С другой стороны, на результаты обучения оказывают влияние имеющиеся знания и навыки учащихся, их здоровье, способности, черты темперамента и характера, потребности, интересы и склонности, установки и отношения. Прогнозирование успешности учебной деятельности и ее оптимизация требуют знания и учета индивидуально-психологических особенностей и мотивации студентов. Целями данного исследования были:

- получение профилей интеллекта, личности и мотивации студентов, обучающихся в транспортном вузе,
- сравнение характеристик интеллекта, личности и мотивации студентов и студенток,
- выявление связи интеллекта, личности и мотивации студентов с успешностью учебной деятельности.

Методики исследования

Для диагностики индивидуально-психологических особенностей и мотивации студентов были использованы:

- Универсальный интеллектуальный тест Н. А. Батурина и Н. А. Курганского;

- Личностный типологический опросник И. Л. Соломина;

- Анкета «Ориентация» И. Л. Соломина;

- Анкета «Отношение к учебе» И. Л. Соломина;

- Методика цветowych метафор И. Л. Соломина.

Универсальный интеллектуальный тест (УИТ), разработанный Н. А. Батуриным и Н. А. Курганским в фирме «Психрон» (г. Челябинск) [2], предназначен для измерения уровня и структуры интеллектуальных способностей подростков и взрослых людей. Тест имеет 4 формы А, Б, В и Г, эквивалентных по степени сложности, что позволяет избежать списывания ответов друг у друга. Полный вариант теста включает 11 субтестов и требует для тестирования 2 часа времени. С целью сокращения времени тестирования использовались 4 субтеста:

2. «Вложенные фигуры» – для оценки точности зрительного восприятия и полнезависимости,

4. «Арифметический» – для оценки числового интеллекта, концентрации внимания и оперативной памяти,

7. «Аналогии» – для оценки вербального интеллекта и словесно-логического мышления,

10. «Сложение фигур» – для оценки пространственного интеллекта и наглядно-образного мышления.

Для выполнения 2 субтеста давалось 5 минут, 4 субтеста – 10 минут, 7 и 10 субтеста – по 6 минут.

Личностный типологический опросник (анкета самооценки личности), разработанный автором [10], предназначен для определения степени выраженности черт 8 типов акцентуаций личности: чувствительного, дистимического, демонстративного, возбудимого, застревающего, педантичного, замкнутого и гипертимного. Каждая из девяти строчек анкеты содержит одно незаконченное предложение и восемь возможных вариантов его завершения. Испытуемому предлагается выбрать один, два или три варианта завершения предложения, которые в наибольшей степени соответствуют его представлению о себе. Каждый столбец, соответствующий варианту завершения предложения, представляет один из восьми типов акцентуаций личности. Подсчитывается количество отметок по каждому столбцу, и полученная сумма от 0 до 9, соответствующая степени выраженности черт данного типа акцентуации, записывается под столбцом.

Анкета «Ориентация» [10] предназначена для выявления интересов и склонностей к 5 типам профессий: человек-человек, человек-техника, человек-информация, человек-искусство, человек-природа – и к 2 классам

профессий: исполнительскому и творческому, а также для определения представлений о своих способностях к этим типам и классам профессий. Анкета состоит из двух частей. В первой части («Я хочу») нужно оценить по 4-балльной шкале (от 0 до 3 баллов) степень своего желания заниматься каждым из 35-ти приведенных в перечне видов деятельности. Во второй части («Я могу») нужно оценить с помощью такой же шкалы степень своих способностей к каждому из 35-ти заданных видов деятельности. Суждения в каждой из двух частей анкеты, характеризующие различные виды профессиональной деятельности, объединены в семь групп по пять суждений в каждой. В каждой группе из пяти суждений подсчитывается суммарное количество баллов, выбранных клиентом, и эта сумма записывается справа от соответствующей группы суждений. Суммарная оценка по каждой группе может составлять от 0 до 15 баллов. Первые пять групп суждений характеризуют пять типов профессий, последние две группы суждений соответствуют двум классам профессий.

Анкета «Отношение к учебе», разработанная автором, предназначена для определения декларируемых потребностей, мотивов и отношений студентов, включая общие жизненные цели и ценности, мотивы обучения в вузе, удовлетворенность различными аспектами обучения, представления о причинах затруднений в учебе, а также связанные с учебной намерения. Анкета состоит из 5 блоков, содержащих вопрос и набор пунктов, имеющих четыре варианта ответов – «вовсе нет», «пожалуй», «верно», «совершенно верно», которые в процессе обработки кодируются баллами от 1 до 4. В первом блоке респонденты по каждому пункту выбирают варианты ответов на вопрос: «Каковы Ваши цели в жизни? К чему Вы стремитесь? Что является для Вас наиболее ценным?», во втором: «Что побуждает Вас к обучению в данном вузе?», в третьем: «В какой мере Вы удовлетворены следующими условиями обучения?», в четвертом: «Что мешает Вам эффективно учиться в вузе?», в пятом: «Насколько Вам хотелось бы» (с перечнем желаний).

Методика цветowych метафор [10; 11] предназначена для выявления недеклалируемых потребностей, мотивов и отношений: содержания лично и ситуационно-обусловленных потребностей, удовлетворенности потребностей, отношения к будущему, настоящему и прошлому, отношения к учебной, трудовой и профессиональной деятельности, отношения к себе, другим студентам, преподавателям, университету, транспорту. Традиционные анкетные методы позволяют определить лишь декларируемые мотивы и отношения, в то время как новый класс психодиагностических методов – методы экспериментальной психосемантики – в большей степени защищены от неискренности и дает возможность лучше выявить скры-

тую и скрываемую мотивацию [3; 11]. И если декларируемая мотивация учебной деятельности студентов достаточно часто становится предметом психологических исследований, то углубленный психосемантический анализ содержания мотивации студентов до сих пор не проводился. Между тем, значительное количество студентов, пропускающих учебные занятия, нерегулярно выполняющих задания, испытывающих затруднения в процессе аттестации, позволяет предположить недостаточный уровень мотивации, интереса, сосредоточенности на учебе.

Испытуемым с помощью мультимедийного проектора предъявлялись 8 пронумерованных цветов, близких к стимульному материалу цветового теста М. Люшера. Каждому испытуемому выдавался бланк со списком понятий. Список понятий методики цветowych метафор для исследования студентов ПГУПС включал следующие категории:

- Материальные потребности – «Материальное благополучие», «Заработок».

- Коммуникативные потребности – «Общение», «Любовь».

- Потребности в самоутверждении – «Свобода», «Карьера», «Власть».

- Потребности в самоактуализации – «Успех», «Творчество», «Знания», «Обязанности».

- Занятия и виды деятельности – «Моя учеба», «Моя работа», «Моя профессия», «Бизнес», «Образование», «Наука», «Искусство», «Спорт», «Политика», «Реклама», «Информация», «Транспорт», «Менеджмент», «Психология».

- Люди, группы людей и организации – «Какой я на самом деле» (образ реального Я), «Каким я хочу быть» (образ идеального Я), «Моя мать», «Мой отец», «Семья», «Мой (будущий) ребенок», «Моя (будущая) жена (муж)», «Дети», «Люди», «Мой друг (подруга)», «ПГУПС», «Мои сокурсники», «Мои преподаватели».

- События и этапы жизненного пути – «Мое прошлое», «Мое настоящее», «Мое будущее», «Перемены», «Конфликты», «Неудача», «Угроза», «Болезнь».

- Эмоциональные переживания и состояния – «Неприятности», «Печаль», «Страх», «Раздражение», «Радость», «Мое увлечение», «Интересное занятие».

Испытуемым предлагалось каждое понятие обозначить с помощью одного из предъявленных цветов и записать рядом с понятием номер выбранного цвета. После этого предлагалось ранжировать цвета в порядке привлекательности от самого приятного до самого противного.

Методика цветowych метафор базируется на двух принципах. Во-первых, обозначение понятия привлекательным цветом свидетельствует о позитивном отношении к данному понятию. Напротив, обозначение понятия противным цветом указывает на негативное к нему отношение. Во-вторых, обозначение испытуемым различных понятий одинаковым цветом является косвенным показателем сходства его эмоционального отношения к этим понятиям, то есть, понятия, обозначенные одним цветом, ассоциируются в сознании.

Для обработки групповых данных методики цветowych метафор использовалась разработанная под руководством автора компьютерная программа «Express». Для каждой пары понятий программа вычисляет, какой процент респондентов в группе обозначает данные два понятия одинаковыми цветами. Мы исходили из того, что если более 33 % респондентов в группе обозначали понятия одинаковым цветом, то данные понятия ассоциировались в групповом сознании.

Анализируя связи между понятиями в групповом сознании можно выявить следующие показатели:

- Содержание стремлений, интересов и увлечений (Какие потребности обозначаются самым приятным цветом? Какие потребности ассоциируются с интересным занятием и увлечением?)

- Удовлетворенность различных потребностей (Связано ли представление о настоящем, будущем и прошлом с интересным занятием или увлечением?)

- Содержание ситуационно обусловленных потребностей, актуальных мыслей и забот (Какие потребности ассоциируются с представлением о настоящем?)

- Отношение к будущему, ожидания, надежды, намерения (Какие понятия ассоциируются с представлением о будущем?)

- Отношение к себе, удовлетворенность собой и уровень самооценки, идентификация себя с другими людьми и образцы для подражания (Связаны ли между собой представления о реальном и идеальном Я? Какие люди и эмоции ассоциируются с представлением о реальном и идеальном Я?)

- Отношение к другим людям (Какие эмоции связаны с представлениями о других людях?)

- Отношение к различным видам деятельности, включая учебу (Какие потребности и эмоции связаны с интересующими видами деятельности? В частности, ассоциируется ли учеба с интересным занятием или увлечением? Связана ли учеба с представлением о настоящем? С какими потребностями связана учеба?)

- Источники негативных переживаний (Какие люди, занятия или события обозначаются самым противным цветом или ассоциируются с негативными эмоциями?)

Выборка исследования

Были обследованы в общей сложности 187 студентов 2 курса Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I (ПГУПС).

В первой серии исследования в 2014 году приняли участие 123 студента, в том числе, 76 мужчин и 47 женщин. Из них 50 обучались по техническим направлениям подготовки (теплоэнергетика, автосервис, промышленное и гражданское строительство), 41 – будущие информационные специалисты (программирование и вычислительная техника, информационные системы, системный анализ), 32 – будущие специалисты в области коммерческой деятельности. В этой серии использовались личностный типологический опросник, анкета «Ориентация», анкета «Отношение к учебе» и методика цветowych метафор. В результате были получены общие профили личности и мотивации студентов ПГУПС, а также сравнивались показатели личности и мотивации студентов и студенток.

Во второй серии в 2015 году были обследованы 64 студента ПГУПС, в том числе 39 мужчин и 25 женщин. Из них 43 студента обучались в рамках технических направлений подготовки (телекоммуникационные системы, подъемно-транспортные машины, автоматика и телемеханика), 21 студент – в рамках экономического направления. В данной серии использовались универсальный интеллектуальный тест УИТ, личностный типологический опросник и методика цветowych метафор. Показатели психологической диагностики в данном случае сопоставлялись с показателями успешности учебной деятельности, которая определялась по сумме академических оценок за 4 экзамена и 2 курсовые работы по итогам 2 семестра 2 года обучения.

Результаты исследования интеллекта, личности и мотивации студентов

Результаты, представленные в Таблице 1, свидетельствуют о том, что по показателям зрительного восприятия, вербального и пространственного интеллекта студенты 2 курса ПГУПС характеризуются более низким уровнем интеллектуальных способностей, чем учащиеся 11 классов общеобразовательных школ 20-летней давности [1]. Полученные дан-

ные указывают на тенденцию к снижению интеллектуального потенциала современной российской молодежи, причинами которой могут быть либо снижение качества образования в России, либо снижение уровня требований к абитуриентам вузов, либо ухудшение состояния здоровья современного поколения студентов. Однако в целом уровня развития интеллектуальных способностей большинства студентов пока еще достаточно для того, чтобы успешно учиться в высшей школе вообще и в транспортном вузе в частности.

Таблица 1 – Сравнение показателей универсального интеллектуального теста у студентов ПГУПС в 2015 году и учащихся 11 классов в 1995 году.

Показатели УИТ	Студенты ПГУПС (2015) по нашим данным (N=64)		Учащиеся 11 классов (1995) по данным Н. А. Батурина, Н. А. Курганского (N=1040)		t-критерий Стьюдента	p
	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение		
2. Зрительное восприятие	7,438	3,044	9,47	3,84	5,09	0,001
4. Числовой интеллект	7,984	2,711	7,36	3,25	1,76	0,05
7. Вербальный интеллект	8,422	2,932	9,29	3,04	2,29	0,05
10. Пространственный интеллект	8,375	2,504	9,20	2,71	2,54	0,05

Полученные данные указывают на то, что у студентов ПГУПС доминируют черты гипертимного, педантичного и застревающего типов акцентуаций личности (Рисунок 1). Таким образом, у одних студентов отмечается высокий уровень активности, жизнерадостное настроение, общительность, разнообразие интересов, стремление к переменам, свободе и впечатлениям, у других – стремление к безопасности и порядку, осторожность, сдержанность, исполнительность, у третьих – стремление к превосходству, упорство в достижении целей. Результаты свидетельствуют о разнородности выборки, пригодности к профессиям типов «чело-

«человек-человек», «человек-техника» и «человек-информация», способностях как к руководящей, так и к исполнительской деятельности.

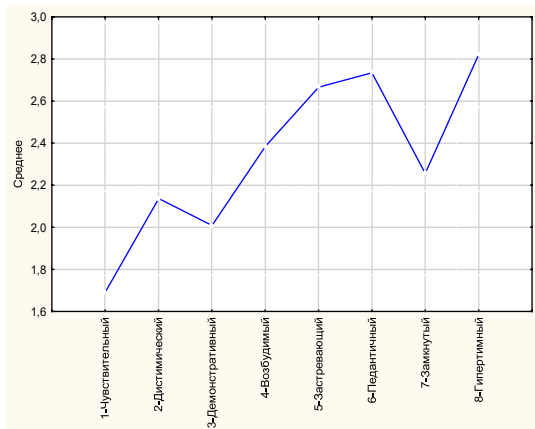


Рисунок 1 – Выраженность типов акцентуаций личности студентов по данным личностного типологического опросника

Студенты демонстрируют интерес к профессиям творческого класса, отмечают у себя способности к профессиям творческого класса типов «человек-человек», «человек-техника» и «человек-информация» (Рисунок 2). При этом свои способности оцениваются выше, чем интересы и склонности, что может свидетельствовать о дефиците профессиональной мотивации. Иными словами, студенты полагают, что они больше могут, чем хотят, то есть для значительной части студентов транспортного вуза интерес к профессиональной деятельности любого типа, независимо от содержания, выражен достаточно слабо.

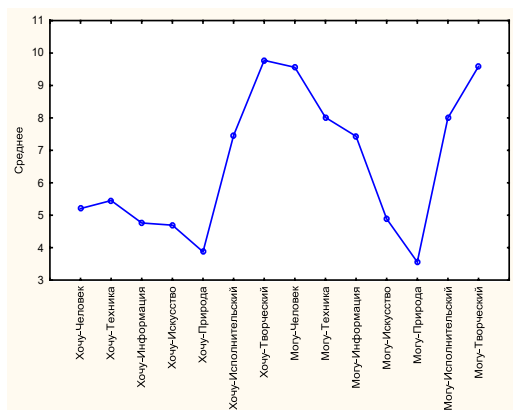


Рисунок 2 – Профессиональные интересы и склонности («Хочу») и представления о способностях («Могу») студентов по данным анкеты «Ориентация»

Студенты декларируют, главным образом, ценности семьи, любви, дружеских отношений, интересной работы и достижения успеха (Рисунок 3), что указывает на предпочтение традиционных жизненных ценностей.

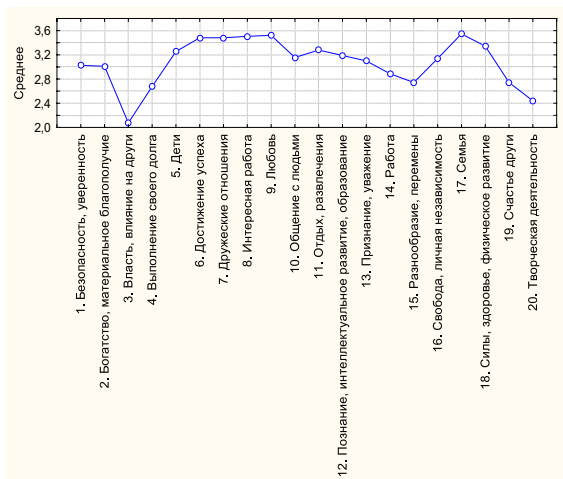


Рисунок 3 – Жизненные цели и ценности студентов по данным анкеты «Отношение к учебе»

Среди мотивов обучения в ПГУПС чаще всего указывается возможность будущего трудоустройства, высокооплачиваемой работы в будущем, перспективы карьеры, интерес к специальности, престижность специальности, престижность вуза (Рисунок 4).

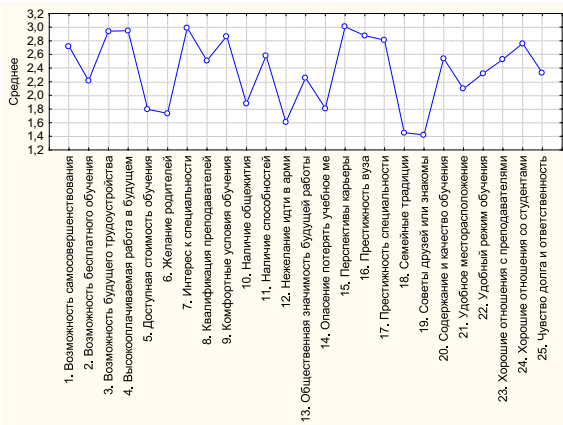


Рисунок 4 – Мотивы обучения в вузе студентов по данным анкеты «Отношение к учебе»

Большинство студентов говорит об удовлетворенности своей будущей профессией, отношениями со студентами, квалификацией преподавателей (Рисунок 5). В то же время многие указывают на неудовлетворенность бытовыми условиями, учебными материалами, техническими средствами обучения, организацией обучения и содержанием занятий.

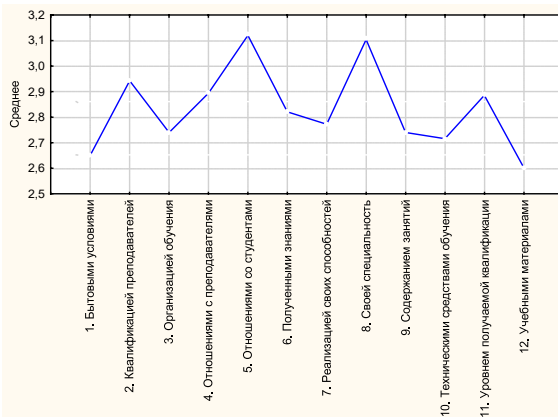


Рисунок 5 – Удовлетворенность студентов по данным анкеты «Отношение к учебе»

Среди причин затруднений в обучении чаще всего указывается недостаток времени, недостаточная подготовка к занятиям, некачественное обучение до поступления в вуз, а также собственные личные качества и проблемы в коллективе (Рисунок 6).

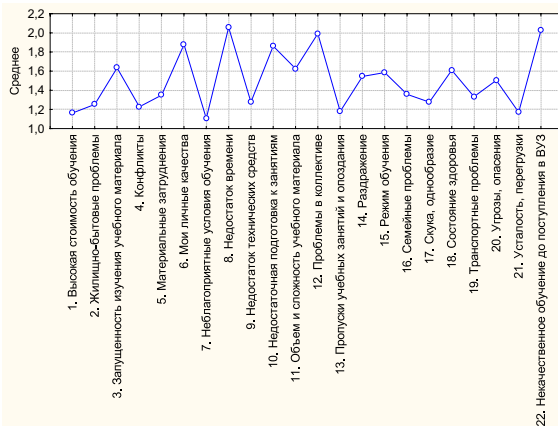


Рисунок 6 – Представления о причинах затруднений в учебе студентов по данным анкеты «Отношение к учебе»

Как правило, студенты подтверждают свое намерение получить высшее образование, продолжить обучение в этом вузе, после обучения работать по профессии (Рисунок 7). Практически никто не хочет прекратить обучение, перейти в другой вуз или сменить направление подготовки.

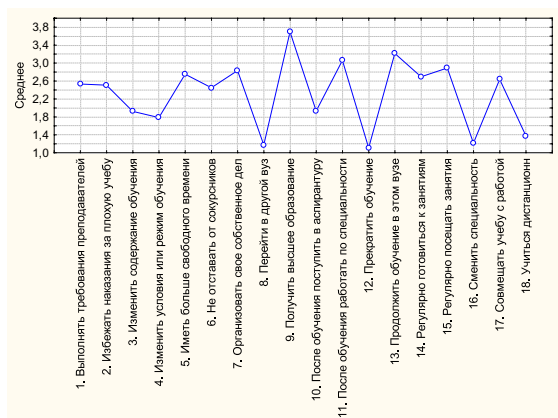


Рисунок 7 – Стремления студентов по данным анкеты «Отношение к учебе»

Психосемантический анализ недекларируемой мотивации (Таблица 2) позволяет сделать следующие выводы.

Таблица 2 – Ассоциации между понятиями в групповом сознании студентов ПГУПС по данным методики цветowych метафор

Понятие	Понятия, ассоциирующиеся с данным понятием в сознании более 33 % студентов
Интересное занятие	Мое увлечение, Радость, Мое будущее, Общение, Любовь, Свобода, Карьера, Успех, Моя будущая жена (муж), Дети, Спорт
Мое настоящее	Свобода, Каким я хочу быть, Какой я на самом деле, Мое будущее
Мое будущее	Мое настоящее, Интересное занятие,, Мое увлечение, Радость, Материальное благополучие, Свобода, Карьера, Успех, Каким я хочу быть, Какой я на самом деле, Моя мать, Мой отец, Моя будущая жена (муж), Мой будущий ребенок, Семья, Дети, Мой друг (подруга), Спорт, Мой дом
Моя учеба	Образование
Моя работа	
Образование	Моя учеба, Знания, Моя профессия

ПГУПС	Моя профессия
Мои преподаватели	Психология
Мои сокурсники	
Транспорт	Техника
Железные дороги	
Неприятности	Неудача, Болезнь, Конфликты, Угроза, Печаль, Страх, Раздражение

С интересным занятием у большинства студентов ассоциируются общение, любовь, свобода, карьера и успех. Иными словами, студенты ПГУПС характеризуются широким кругом интересов, увлечений и стремлений, включающим в себя коммуникативные потребности, потребности в самоутверждении и самоактуализации.

Настоящее не воспринимается студентами как привлекательный, интересный и увлекательный период своей жизни, следовательно, в настоящее время обстоятельства не позволяют в полной мере удовлетворить все эти потребности. Однако студенты надеются на их удовлетворение в будущем, которое связано в сознании с интересным занятием, увлечением и радостью. В то же время настоящее связано со свободой, то есть в настоящее время студенты озабочены своей независимостью, сосредоточены на своей свободе, вынуждены решать проблемы собственной автономии.

Итак, студенты с оптимизмом относятся к своему будущему, которое кроме позитивных эмоциональных переживаний ассоциируется с материальным благополучием, свободой, карьерой и успехом. Планы на будущее связаны с семейными и дружескими отношениями, включают занятия спортом, но на данный момент никак не связаны в сознании большинства студентов с профессиональной и трудовой деятельностью.

Учебная деятельность, как правило, не ассоциируется у студентов ни с интересным занятием, ни с увлечением, ни с настоящим, а связана только с образованием. Это означает, что большинство студентов ПГУПС не испытывает сколько-нибудь значительного интереса к учебе, об учебной деятельности думает мало, не слишком озабочено учебными проблемами. Иными словами, учебная деятельность побуждается не устойчивыми базовыми потребностями личности, не ситуационно обусловленными динамичными актуальными потребностями, а малозначимыми третьестепенными потребностями, то есть учеба значительной частью студентов не воспринимается как интересное, увлекательное или необходимое занятие.

Представление о будущей работе не имеет устойчивых ассоциаций в групповом сознании студентов, что свидетельствует о том, что студенты о работе думают слишком по-разному или не думают вообще. Точно так же они не склонны думать о сокурсниках, железных дорогах, ассоцииру-

ют ПГУПС только со своей профессией, преподавателей – только с психологией, а транспорт – только с техникой. Иными словами, все, связанное с учебной и профессиональной деятельностью, не вызывает никаких чувств – ни положительных, ни отрицательных, не связано с интересами и потребностями студентов.

Результаты сравнения интеллекта, личности и мотивации студентов и студенток

Результаты второй серии исследования свидетельствуют о том, что уровень развития интеллектуальных способностей студентов и студенток ПГУПС статистически достоверно не различается (Таблица 3). Подтверждены одинаковые способности к обучению и интеллектуальной деятельности студентов независимо от пола, то есть если молодой человек или девушка уже зачислены в состав студентов вуза, то их интеллектуальный потенциал в равной мере соответствует требованиям высшей школы.

Таблица 3 – Сравнение показателей шкал универсального интеллектуального теста у студентов и студенток

Показатели УИТ	Среднее арифметические		t-критерий Стьюдента	p	Стандартные отклонения	
	мужчины	женщины			мужчины	женщины
2. Зрительное восприятие	7,385	7,520	0,172	0,864	2,997	3,177
4. Числовой интеллект	8,410	7,320	1,589	0,117	2,623	2,765
7. Вербальный интеллект	8,641	8,080	0,744	0,460	2,978	2,886
10. Пространственный интеллект	8,487	8,200	0,445	0,658	2,723	2,160

Студентки характеризуются более высоким уровнем выраженности черт личности демонстративного типа личности (Таблица 4). Это свидетельствует о стремлении привлекать к себе внимание, производить впечатление, непостоянстве настроения. Лица демонстративного типа характеризуются способностями к установлению контактов, умением нравиться, влиять на окружающих, эффективностью профессиональной деятельности в профессиях типов «человек-человек» и «человек-искусство». Однако данный тип личности может испытывать затруднения

в профессиях типов «человек-техника» и «человек-информация». Таким образом, можно утверждать, что девушки в транспортном вузе, по сравнению с юношами, в меньшей степени соответствуют требованиям профессиональной деятельности, связанной с разработкой, производством и эксплуатацией технических и информационных средств.

Таблица 4 – Оценка достоверности различий между средними значениями показателей типов акцентуаций личности

Тип акцентуации	Среднее		t-критерий Стьюдента	p
	Мужчины	Женщины		
Демонстративный	1,750	2,488	-2,666	0,009

По сравнению со студентами студентки ПГУПС указывают на меньшие интерес и способности к профессиям типа «человек-техника» и большие интерес и способности к профессиям типа «человек-искусство» (Таблица 5). Иными словами, студентки транспортного вуза характеризуются меньшими склонностями и способностями к техническим и информационным профессиям, профильным для транспортного вуза, по сравнению со студентами.

Таблица 5 – Оценка достоверности различий между средними значениями показателей шкал профессиональных интересов и способностей

Профессиональные интересы и представления о способностях		Среднее		t-критерий Стьюдента	p
		Мужчины	Женщины		
Интересы и склонности	«Техника»	7,027	2,744	7,234	0,000
	«Искусство»	3,351	7,000	-5,376	0,000
Представления о способностях	«Техника»	9,459	5,535	6,386	0,000
	«Искусство»	4,230	6,023	-2,769	0,007

Студентки в меньшей степени декларируют стремление к власти и влиянию на других (Таблица 6), в большей степени говорят о стремлении к познанию и интеллектуальному развитию, разнообразию и переменам, ориентированы на счастье других и творческую деятельность. Студенток в меньшей степени побуждает к обучению в ПГУПС интерес к профессии, квалификация преподавателей, наличие общежития и, конечно, нежелание идти в армию. Студентки чаще жалуются на однообразие и скуку в процессе учебы и реже – на состояние здоровья. Наконец, студентки более ориентированы на выполнение требований преподавателей.

Таблица 6 – Оценка достоверности различий между средними значениями показателей декларируемых мотивов и отношений

Показатели декларируемых мотивов и отношений		Среднее		t-критерий Стьюдента	p
		Мужчины	Женщины		
Жизненные цели и ценности	3. Власть, влияние на других	2,250	1,787	2,769	0,007
	12. Познание, интеллектуальное развитие, образование	3,039	3,426	-2,995	0,003
	15. Разнообразие, перемены	2,579	3,000	-2,515	0,013
	19. Счастье других	2,618	2,936	-2,071	0,041
	20. Творческая деятельность	2,250	2,745	-2,915	0,004
Мотивы обучения в вузе	7. Интерес к специальности	3,145	2,745	2,788	0,006
	8. Квалификация преподавателей	2,645	2,298	2,227	0,028
	10. Наличие общежития	2,039	1,638	2,012	0,046
	12. Нежелание идти в армию	1,842	1,234	3,428	0,001
Представления о причинах затруднений в обучении	17. Скука, однообразие	1,184	1,426	-2,184	0,031
	18. Состояние здоровья	1,750	1,383	2,651	0,009
Стремления	1. Выполнять требования преподавателей	2,434	2,702	-2,009	0,047

Результаты психосемантического анализа недекларируемой мотивации (Таблица 7) говорят о том, что студенты и студентки ПГУПС характеризуются одинаково широким кругом интересов, но при этом у девушек интересы ассоциируются в большей степени с такими ценностями, как карьера, успех и творчество, в то время как у юношей – с общением, любовью, свободой и знаниями. Студентки транспортного вуза ориентированы скорее на удовлетворение потребностей в самоутверждении и самоактуализации, в то время как студенты – на потребности коммуникативные и познавательные.

В настоящее время студентки думают в наибольшей мере о будущем муже, тогда как у студентов круг актуальных забот более широк и связан с

материальными проблемами, свободой и успехом, вопросами самооценки и семейными отношениями.

Девушки склонны ассоциировать свое представление о будущем с материальным благополучием, супружескими и дружескими отношениями, юноши – со свободным временем, при этом и у тех, и у других образ будущего сопровождается исключительно позитивными эмоциональными переживаниями. С будущим в сознании студентов и студенток связано удовлетворение почти всех потребностей.

Представление об учебе, работе и профессии у студенток ПГУПС не связано систематически с какими бы то ни было понятиями, девушки не склонны думать о профессиональных вопросах. Студенты также «не забывают себе голову» учебой, с которой ассоциируется только представление о будущей жене. Работа связана только с представлением о материальном благополучии, а вот профессия в сознании юношей ассоциируется с карьерой, чувством долга и друзьями, а также образованием, информацией и ПГУПС. Таким образом, студенты ПГУПС в большей степени ориентированы на профессиональную деятельность, чем студентки.

Образование для девушек воспринимается как свободное время, для студентов – как условие карьеры, профессиональной деятельности и ассоциируется со спортом.

Студентки характеризуются разнородными представлениями о ПГУПС или не склонны думать о нем, тогда как в сознании студентов университет тесно связан с общением и профессией.

Транспорт и железные дороги не ассоциируются с какими бы то ни было чувствами.

Студенты характеризуются большим количеством источников неприятных переживаний, в отличие от студенток они больше переживают по поводу болезней и различных угроз.

Таблица 7 – Ассоциации между понятиями в групповом сознании студентов и студенток ПГУПС

Понятие	Понятия, ассоциирующиеся с данным понятием в сознании более 33% студентов	
	У девушек	У юношей
Интересное занятие	Мое увлечение, Мое будущее, Мой будущий муж, Дети, Радость, Моя карьера, Успех, Творчество, Какой я на самом деле, Моя мать, Семья, Мой дом	Мое увлечение, Мое будущее, Моя будущая жена, Дети, Мое свободное время, Общение, Любовь, Свобода, Знания, Мой друг/подруга, Спорт

Мое настоящее	Мое будущее, Мой будущий муж	Мое будущее, Материальное благополучие, Свобода, Успех, Каким я хочу быть, Какой я на самом деле, Моя мать, Мой будущий ребенок, Семья
Мое будущее	Интересное занятие, Радость, Мое настоящее, Свобода, Моя карьера, Успех, Какой я на самом деле, Каким я хочу быть, Моя мать, Мой будущий ребенок, Дети, Семья, Спорт, Материальное благополучие, Мой отец, Мой будущий муж, Мой друг/подруга, Мой дом	Интересное занятие, Радость, Мое настоящее, Свобода, Моя карьера, Успех, Какой я на самом деле, Каким я хочу быть, Моя мать, Мой будущий ребенок, Дети, Семья, Спорт, Мое увлечение, Мое свободное время, Общение
Моя учеба		Моя будущая жена
Моя работа		Материальное благополучие
Моя профессия		Моя карьера, Мои обязанности, Мой друг/подруга, Образование, Информация, ПГУПС
Образование	Знания, Мое свободное время, Мой дом	Знания, Моя карьера, Моя учеба, Моя профессия, Спорт, Информация
ПГУПС		Общение, Моя профессия
Мои преподаватели	Информация	Психология,
Мои сокурсники		
Транспорт	Железные дороги, Менеджмент	Техника, Бизнес
Железные дороги	Транспорт	Менеджмент
Неприятности	Неудача, Конфликт, Печаль, Страх, Раздражение	Неудача, Конфликт, Печаль, Страх, Раздражение, Болезнь, Угроза

Результаты исследования интеллекта, личности и мотивации студентов с низким и высоким уровнем успешности учебной деятельности

Данные, представленные в Таблице 8, говорят о том, что интеллектуальные и личностные особенности студентов 2 курса транспортного вуза относительно слабо связаны с успешностью их учебной деятельности. Единственным интеллектуальным фактором, коррелирующим с академической успеваемостью студентов, оказался показатель пространственного интеллекта. Способность к пространственному воображению является важной предпосылкой конструктивно-технических способностей и может содействовать успешности учебы студентов транспортного вуза. Для девушек прогностическим фактором учебной успеваемости оказался показатель точности зрительного восприятия. У юношей успешность учебной деятельности оказалась отрицательно связанной со степенью выраженности черт демонстративного типа личности. Демонстративность студентов мужского пола, их стремление производить впечатление и быть в центре внимания могут препятствовать достижению успехов в учебной деятельности. Слабая связь успешности учебной деятельности с индивидуально-психологическими особенностями, интеллектуальными и личностными характеристиками студентов может объясняться достаточно высокой степенью однородности студенческой популяции вследствие существующей системы отбора в высшую школу и отсутствия выраженных отклонений в уровне интеллектуальных способностей и особенностей личности. Иными словами, большинство студентов транспортного вуза по своим объективным интеллектуальным и личностным характеристикам оказываются пригодными к профессиональному обучению, они в состоянии учиться достаточно хорошо при имеющемся уровне развития способностей. Интеллектуальные, коммуникативные и волевые качества студентов не оказывают существенного влияния на их успеваемость. Можно предположить, что мотивация оказывается более мощным фактором успешности учебной деятельности студентов.

Таблица 8 – Коэффициенты линейной корреляции показателей типов акцентуаций личности и интеллекта с успешностью учебной деятельности у различных групп студентов

Методика	Показатель	Успешность учебной деятельности		
		Все обследованные	Студенты	Студентки
Личностный	1. Сензитивный тип	0,063	0,115	-0,121

типологический опросник	2. Дистимический тип	-0,072	-0,033	-0,162
	3. Демонстративный тип	-0,240	-0,412*	-0,146
	4. Возбудимый тип	-0,016	-0,010	-0,210
	5. Застревающий тип	0,049	0,129	-0,427
	6. Педантичный тип	0,242	0,361	-0,010
	7. Замкнутый тип	0,007	-0,016	0,122
	8. Гипертимный тип	-0,226	-0,184	-0,069
	Универсаль-	2. Зрительное восприятие	0,232	0,190

Примечание: * - $p < 0,05$

Результаты психосемантического исследования группового сознания студентов, характеризующихся успешностью учебной деятельности выше и ниже среднего по группе, представлены в Таблице 9 и Рисунке 8.

Самыми привлекательными у низко успевающих студентов являются такие понятия, как радость, успех, мой друг (подруга), любовь, свобода, материальное благополучие, общение, каким я хочу быть, моя карьера, спорт и т. д. Понятие «Моя учеба» занимает в этом рейтинге 52 место из 60. Средний ранг привлекательности понятия «Моя учеба» у них составляет 5,4, то есть является крайне низким. Хуже учебы в сознании низко успевающих студентов оцениваются только неприятности, болезнь, угроза, печаль, железные дороги, раздражение, конфликты, неудача и страх.

Таблица 9 – Рейтинг привлекательности понятия «Моя учеба» у студентов с низкой и высокой успешностью учебной деятельности

Уровень успешности учебной деятельности	Ранг привлекательности цвета, обозначающего понятие								Средний ранг
	1	2	3	4	5	6	7	8	
У студентов с низкой успешностью	0,00	0,12	0,06	0,18	0,18	0,18	0,00	0,29	5,4
У студентов с высокой успешностью	0,04	0,13	0,25	0,13	0,21	0,04	0,08	0,13	4,4

В отличие от низко успевающих студентов, у высоко успевающих первые места по степени привлекательности в групповом сознании занимают такие понятия, как радость, каким я хочу быть, любовь, моя мать, мой (будущий) ребенок, мой (будущий) супруг, семья, успех, какой я на самом деле, мое будущее. Понятие «Моя учеба» занимает в этом рейтинге 43 место из 60. Средний балл привлекательности понятия «Моя учеба» составляет 4,4, что тоже не является блестящим результатом, но все-таки выше, чем у низко успевающих студентов.

Таким образом, отношение к учебе в обеих группах студентов далеко не позитивное, однако у высоко успевающих студентов оно менее негативное, чем у низко успевающих. Кроме того, среди наиболее привлекательных понятий в сознании более успешных студентов представлены

такие понятия, как моя мать, мой (будущий) ребенок, мой (будущий) супруг, семья, какой я на самом деле и мое будущее. Иными словами, мы можем утверждать, что более успешные студенты в большей степени любят свою мать, ориентированы на семейные ценности, характеризуются более высоким уровнем самооценки и более позитивно относятся к своему будущему. Данный факт может свидетельствовать о важной роли хороших отношений с матерью не только в достижении общего эмоционального благополучия, удовлетворенности своей личностью и оптимизме, но и в отношении к своей учебной деятельности и даже в академической успеваемости.

Результаты, представленные на Рисунке 8, свидетельствуют, что среди низко успевающих студентов 0 % респондентов обозначают понятие «Моя учеба» первым по степени привлекательности цветом, подавляющее же большинство (29 %) студентов обозначает понятие «Моя учеба» самым противным восьмым цветом. Среди высоко успевающих студентов подавляющее большинство (25 %) обозначают понятие «Моя учеба» третьим по степени привлекательности цветом. Таким образом, мы видим, что эмоциональное отношение к учебе, привлекательность представления об учебной деятельности в сознании студентов тесно связаны с успешностью учебной деятельности.

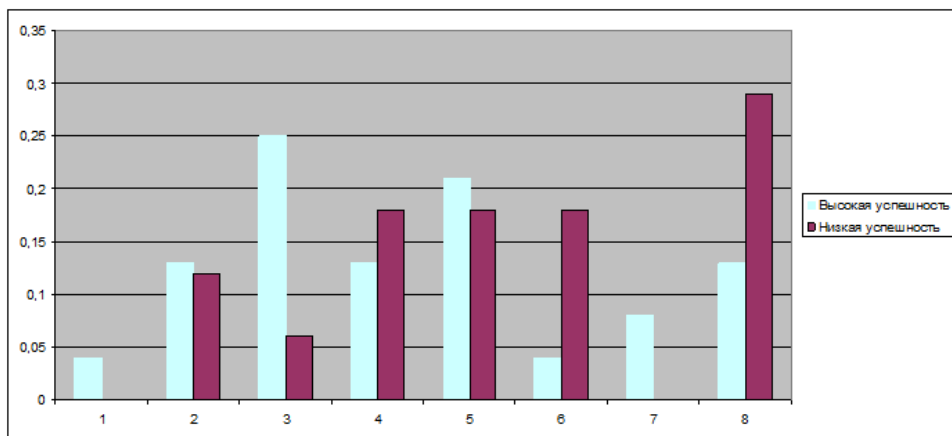


Рисунок 8 – Привлекательность цветов, обозначающих понятие «Моя учеба» у студентов с низкой и высокой успешностью учебной деятельности.

В Таблице 10 представлена структура ассоциаций между понятиями в групповом сознании студентов, характеризующихся средним баллом академической успеваемости выше и ниже среднего.

1. Содержание увлечений и интересов. Результаты свидетельствуют о том, что общее содержание увлечений и интересов высоко и низко успевающих студентов различается. И те, и другие ориентированы на мать, друзей и детей. Однако при этом высоко успевающие в студенты большей степени стремятся создать семью, общаться с будущим супругом, будущим ребенком, иметь больше свободного времени, заниматься своим домом и спортом. В то же время низко успевающие студенты больше стремятся к профессиональной деятельности, работе, карьере, общению, искусству. Таким образом, ориентация на семейные ценности является важным фактором успешности учебной деятельности студентов, тогда как ориентация на профессиональную карьеру не способствует высокой учебной успеваемости.

2. Удовлетворенность. У успешных студентов настоящее не воспринимается как интересный или увлекательный период жизни, в то время как низко успевающие студенты ассоциируют представление о настоящем с интересным занятием. Это говорит о том, что низко успевающие студенты характеризуются большими возможностями для удовлетворения потребностей в настоящее время, получают большее удовольствие от жизни, тогда как высоко успевающие характеризуются более высоким уровнем фрустрации базовых потребностей в настоящее время, испытывая только некоторые проблески надежды на удовлетворение в будущем.

3. Содержание актуальных мыслей. В настоящее время успевающие студенты озабочены мыслями о будущем, сосредоточены на ожиданиях, надеждах, намерениях, то есть живут завтрашним днем. Неуспевающие, напротив, думают не только о будущем, их настоящее время наполнено интересными занятиями, радостью, мыслями о профессии, карьере, работе, переменах. Иными словами, неуспевающие студенты живут более полноценной жизнью уже «здесь и теперь».

4. Отношение к будущему. Представление о будущем ассоциируется у обеих групп студентов с настоящим, профессией и семьей. И те, и другие студенты не думают, что в будущем их могут ждать какие-то существенные перемены. Успешные студенты связывают образ будущего с радостью, успехом, карьерой, образованием, неуспевающие – с материальным благополучием, домом, будущим ребенком, матерью, наукой. Но в целом различия в отношении к будущему у студентов в зависимости от успешности учебной деятельности не слишком принципиальны.

5. Отношение к прошлому. Значительная часть успешных студентов ассоциирует свое представление о прошлом со страхом, что может указывать на наличие эмоциональных психологических травм. Неуспевающие студенты вспоминают о своей работе в связи с прошлым, ассоциируют прошлое с менеджментом и психологией. Таким образом, как это ни парадоксально, ужасные воспоминания у студентов могут способствовать повышению успешности учебной деятельности.

6. Отношение к себе. Обе категории студентов склонны идентифицировать себя со своей матерью. Кроме того, успешные студенты характеризуются большим сходством образов идеального и реального я, что указывает на высокий уровень самооценки и удовлетворенность своей личностью. Наконец, успешные студенты идентифицируют себя с друзьями, семьей, будущим супругом и будущим ребенком, то есть в большей степени ориентированы на семейные связи.

7. Отношение к учебе. Учеба ни у тех, ни у других студентов не имеет сколько-нибудь значимых ассоциаций, не вызывает никаких эмоций. Мы не находим потребностей, которые побуждали бы студентов к успешной учебной деятельности. Даже успевающие студенты не связывают с учебой ни интересов, ни увлечений, ни представления о настоящем. Иными словами, учебная деятельность большинства студентов не побуждается ни базовыми, ни актуальными потребностями.

8. Отношение к профессии. Успевающие студенты связывают с профессией свою будущую работу, материальное благополучие и представление о своей карьере. Однако большого интереса профессия не вызывает. Неуспевающие студенты относятся к своей профессии как к увлечению, думают о ней в настоящее время, связывают с ней свое будущее, ассоциируют профессию с заработком и успехом, бизнесом, менеджментом, наукой и транспортом. Таким образом, профессиональные интересы и склонности могут оказывать скорее негативное влияние на успешность профессионального обучения.

9. Отношение к преподавателям. Успевающие студенты относятся к преподавателям как к сокурсникам. Неуспевающие характеризуются амбивалентным отношением к преподавателям. С одной стороны, они хотят быть как преподаватели, стремятся брать с них пример, подражать и даже могут любить некоторых из них, с другой стороны, преподаватели могут раздражать неуспевающих студентов, вызывать агрессивные чувства.

Таблица 10 – Ассоциации между понятиями в групповом сознании высоко и низко успевающих студентов

Понятие	Другие понятия, близкие, сходные, ассоциирующиеся с ним	
	У высоко успевающих студентов	У низко успевающих студентов
Мое увлечение	Мой дом, Спорт, Моя (будущая) жена (муж), Мои друг (подруга), Радость, Мое свободное время, Мой (будущий) ребенок, Моя мать, Семья	Радость, Каким (какой) я хочу быть, Искусство, Какой (какая) я на самом деле, Дети, Моя профессия, Интересное занятие, Моя мать, Здоровье
Интересное занятие	Дети	Моя работа, каким (какой) я хочу быть, Общение, Мое настоящее, Мой друг (подруга), Какой (какая) я на самом деле, Мое увлечение, Моя карьера
Мое настоящее	Мое будущее	Информация, Заработок, Перемены, ПГУПС, Мое будущее, Моя профессия, радость, Моя карьера, Интересное занятие
Мое будущее	Семья, Дети, Моя профессия, Радость, Успех, Какой (какая) я на самом деле, Образование, Моя карьера, Мое настоящее	Семья, Мой (будущий) ребенок, Каким (какой) я хочу быть, Мое настоящее, Моя профессия, Мой дом, Люди, Материальное благополучие, Моя мать, Наука
Мое прошлое	Страх	Моя работа, Менеджмент, Психология
Какой (какая) я на самом деле	Моя мать, Радость, Мои друг (подруга), Семья, Мой (будущий) ребенок, Моя (будущая) жена (муж), Мой дом, Каким (какой) я хочу быть, Мое будущее, Спорт	Моя мать, Общение, Мое увлечение, Моя карьера, Интересное занятие, Искусство
Моя учеба		Образование, Экономика, Политика
ПГУПС	Образование, Бизнес, Мои сокурсники, Менеджмент, Мои преподаватели, Моя профессия, Наука, Моя работа	МОЕ НАСТОЯЩЕЕ, Моя профессия, Наука, Психология

Моя профессия	Моя работа, Мое будущее, Бизнес, Образование, Материальное благополучие, Моя карьера, ПГУПС	Каким (какой) я хочу быть, Мое настоящее, Заработок, ПГУПС, Мое увлечение, Бизнес, Мое будущее, Наука, Здоровье, Транспорт, Менеджмент, Успех
Мои преподаватели	ПГУПС, Мои сокурсники	Каким (какой) я хочу быть, Любовь, Транспорт, Мой дом, Раздражение

Обобщая сказанное выше, можно утверждать, что успешность учебной деятельности студентов связана со следующими характеристиками недекларируемой мотивации:

- ориентация на семейные ценности,
- фрустрация базовых потребностей в настоящем,
- концентрация на позитивном будущем,
- наличие травмирующих переживаний в прошлом, воспоминание о прошлых страхах,
- высокий уровень самооценки и удовлетворенность своей личностью,
- идентификация себя с друзьями и семьей,
- любовь к своей матери.

В целом можно предположить, что общее эмоциональное благополучие, достаточная удовлетворенность потребностей в настоящее время, выраженные профессиональные интересы и ориентация на профессиональную карьеру могут не способствовать высокому уровню успешности учебной деятельности студентов транспортного вуза. Скорее всего, для этого необходима глубокая погруженность в статусную позицию студента, осваивающего и принимающего новые для себя профессиональные знания, умения и навыки и компетенции.

Выводы

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сформулировать следующие выводы.

1. Интеллектуальные и личностные особенности студентов транспортного вуза в большинстве случаев соответствуют требованиям высшей школы и будущей профессиональной деятельности. Студенты стараются продемонстрировать свою мотивацию к учебной деятельности. Однако результаты психосемантического исследования недекларируемых потребностей, мотивов и отношений указывают на дефицит мотивации,

побуждающей студентов к учебе и работе. Существующие условия жизни и образования студентов, как правило, не способствуют формированию подлинного интереса к учебе или даже пониманию необходимости учиться. Интересы большинства студентов лежат вне сферы учебы и работы.

2. Студентки транспортного вуза отличаются более выраженными чертами демонстративного типа личности, способствующими повышению эффективности коммуникативных и художественных видов деятельности. Студентки часто характеризуются отсутствием интереса к профессиям типа «человек-техника» и в большей степени направлены на профессии типа «человек-искусство», что не соответствует требованиям профессий, представленных в транспортном вузе. Они склонны указывать на скуку как на причину затруднений в учебной деятельности. По сравнению со студентами студентки в меньшей степени ориентированы на будущую работу. Они склонны воспринимать образование как форму времяпрепровождения. Таким образом, можно утверждать, что особенности личности и мотивации студенток, по сравнению со студентами, в меньшей степени удовлетворяют требованиям транспортного вуза и будущей профессиональной деятельности в технической и информационной сфере.

3. Успешность учебной деятельности студентов транспортного вуза слабо связана с уровнем развития их интеллектуальных способностей и особенностями их личности. При этом успешности учебной деятельности студентов способствуют такие характеристики мотивации, как ориентация на семейные ценности, фрустрация базовых потребностей в настоящее время, концентрация на позитивном будущем, наличие травмирующих переживаний в прошлом и воспоминание о прошлых страхах, высокий уровень самооценки и удовлетворенность своей личностью, идентификация себя с друзьями и семьей, любовь к своей матери. Напротив, могут препятствовать успешности учебной деятельности общее эмоциональное благополучие, достаточная удовлетворенность потребностей в настоящее время, выраженные профессиональные интересы и ориентация на профессиональную карьеру. Иными словами, если студенту в настоящее время и так хорошо, если он испытывает повышенный интерес к профессиональной деятельности, то есть работает, то это не столько помогает, сколько мешает его успешной учебе. Напротив, хорошо учатся в транспортном вузе, как правило, студенты, испытывающие определенные страдания, неудовлетворенность, эмоциональные проблемы, которые они надеются решить в будущем. Успевающие студенты часто боятся критики, пытаются доказать своим близким, что они могут быть успешными, то есть они учатся не столько ради себя, сколько ради близких людей, к которым они испытывают глубокую привязанность.

Таким образом, мотивация значительной части студентов транспортного вуза не соответствует требованиям учебной деятельности в вузе. Большинство студентов не испытывает интерес к своей учебе и в гораздо большей степени ориентированы на внеучебные виды деятельности. Результаты психосемантического исследования мотивации продемонстрировали преимущественно негативное или нейтральное отношение к учебной деятельности у студентов.

Полученные факты свидетельствуют о наличии проблем в содержании и организации учебно-воспитательного процесса в транспортном вузе. Профессия часто выбирается студентами без учета их интересов, склонностей и способностей, а образовательный процесс в вузе не создает условий не только для усиления учебной мотивации, но даже для сохранения и поддержания стремления к успешной учебной деятельности. Причинами дефицита учебной мотивации студентов могут быть малая эффективность системы профессиональной ориентации в вузе, недостаточная эффективность воспитательной работы, слабое использование современных методов обучения. В качестве возможных средств повышения уровня учебной мотивации можно рекомендовать профориентационную работу с абитуриентами и студентами, а также более широкое использование учебной и производственной практики, информационных технологий, индивидуальной и групповой проектной работы, конкурсов и других активных методов обучения. Кроме того, представляется целесообразным проведение мониторинга мотивационной сферы личности студентов с целью оценки эффективности учебно-воспитательного процесса.

Библиографический список

1. Антонова, Т. Н. Взаимосвязь социально-психологической адаптивности, агрессивности и конфликтности у студентов / Т. Н. Антонова, Н. Б. Казначеева // Карминские чтения: материалы Всероссийской научной конференции «Актуальные проблемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, образования», Санкт-Петербург, 10-11 ноября 2015 г. – СПб.: ФГБОУ ВПО ПГУПС, 2015. – С. 197-200.
2. Батурин, Н. А. Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ-М). Руководство / Н. А. Батурин, Н. А. Курганский. – Челябинск; СПб.: Психрон, 2003. – 54 с.
3. Бендюков, М. А. Психосемантическое исследование ценностно-мотивационной сферы безработных граждан / М. А. Бендюков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 75. – С. 158– 166.

4. Березовская, И. П. Особенности самоактуализации студентов гуманитарного и технического направлений подготовки / И. П. Березовская, С. И. Кедич // Актуальные проблемы практической психологии: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Тверь: ООО «СФК-офис», 2018. – С. 31-35.

5. Вегера, Г. В. Представленность эмоционального интеллекта в структуре личности студентов транспортного вуза / Г. В. Вегера, Н. Б. Казначеева // Человек и транспорт. Эффективность. Безопасность. Эргономика: материалы III Международной научно-практической конференции 15–18 сентября 2014 г., Санкт-Петербург. – СПб.: ПГУПС, 2014. – С.190-191.

6. Ермакова, Е. С. Совладающее поведение в структуре личностных характеристик студентов вуза / Е. С. Ермакова // Вестник психофизиологии. – 2018. – № 3. – С.62-70.

7. Ермакова, Е. С. Социальная креативность студентов технического вуза / Е. С. Ермакова, В. А. Зацепурина // Человек и транспорт. Образование. Психология. Эргономика. Эффективность и безопасность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 8-9 ноября 2017 г., Санкт-Петербург / Под ред. Е. Ф. Яценко. – СПб.: ФГБОУ ВО ПГУПС, 2018. – С. 27-32.

8. Иванов, М. В. Роль исторической биографии в становлении личности будущего инженера / М. В. Иванов // Человек и транспорт. Образование. Психология. Эргономика. Эффективность и безопасность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 8-9 ноября 2017 г., Санкт-Петербург / Под ред. Е. Ф. Яценко. – СПб.: ФГБОУ ВО ПГУПС, 2018. – С.43-53.

9. Синельникова, Е. С. Память о 90-х годах российской истории: представления студентов / Е. С. Синельникова, Е. В. Зинovieва // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. редактор А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2017. – С. 307-314.

10. Соломин, И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования / И. Л. Соломин. – СПб.: Речь, 2006. – 280 с.

11. Соломин, И. Л. Практикум по психодиагностике. Психосемантические методы: Учебно-методическое пособие / И. Л. Соломин. – СПб.: ПГУПС, 2013. – 96 с.

12. Шамиева, В. А. Ассертивность как стратегия личности субъекта адаптации с окружающей реальностью / В. А. Шамиева // Матери-

алы III международной научно-практической конференции «Человек и транспорт» 15-18 сентября 2014 г. – СПб.: Изд-во: ПГУПС, 2014. – С. 151-156.

13. Церфус, Д. Н. Взаимосвязь индивидуально-личностных особенностей и характеристик когнитивного стиля у обучающихся вуза МЧС России / Д. Н. Церфус, М. В. Карагачева // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 4. – С. 159-165.

14. Яценко, Е. Ф. Карьерные ориентации будущих менеджеров в процессе профессиональной социализации и самоактуализации в вузе / Е. Ф. Яценко // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – Хабаровск: Изд-во ГОУ ВПО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения». – № 3 (51). – 2016. – С. 198–202.

Е. С. Синельникова
Межкультурные особенности взаимодействия
в конфликте у студентов в России и Нидерландах

Иное все:
И люди, и земля...
Л. А. Мей «Царская невеста».

Университет является сложной эргатической системой, центральным элементом которой является человек. Современная система высшего образования все больше становится международной. Университеты заключают договоры, в рамках которых реализуются международные проекты, студенты и преподаватели участвуют в программах обмена, совместно с исследователями других стран проводят научные исследования, посещают международные конгрессы и конференции. Межкультурная компетентность становится важным элементом устойчивости университета как эргатической системы.

Не меньшее значение имеет конфликтоустойчивость преподавателей и сотрудников университета [2]. Наибольшие потенциальные риски для университета как эргатической системы несет конфликт с участием представителей нескольких культурных групп, например, отечественных и международных студентов, отечественного преподавателя и международных студентов. Нередко поведение, которое способствует конструктивному разрешению конфликта в одной культурной группе (например, избегание конфликта в Китае)[11], может негативно восприниматься и способствовать его деструктивному развитию в другой. Первым шагом на пути к повышению межкультурной компетентности в области конфликтного взаимодействия и, как следствие, устойчивости международного высшего образования как эргатической системы должно стать изучение предпочтений представителей студентов различного культурного происхождения во взаимодействии в конфликте.

Специфической особенностью конфликтной ситуации является ее эмоциональная насыщенность. Успешная эмоциональная регуляция рассматривается исследователями как важная часть конфликтоустойчивости личности [2], а эмоциональный интеллект является одним из ведущих факторов, определяющих предпочтение стратегий и тактик взаимодействия в конфликте [19], что делает его важным человеческим фактором устойчивости эргатических систем.

Нидерланды на протяжении многих лет являются одним из ведущих партнеров России в сфере образования. В России действует органи-

зация Nuffic Nesso, которая осуществляет содействие студентам в поиске подходящей программы обмена или получения высшего образования в Нидерландах, а также работает Голландский институт, благодаря которому у голландцев есть возможность приехать на обучение в Россию.

В настоящем исследовании мы предприняли попытку изучить общие черты и культурные особенности представлений о взаимодействии в конфликте в различных контекстах (деловом и личном, с равными и вышестоящими партнерами) у студентов университетов России и Нидерландов, а также особенности проявления эмоционального интеллекта в конфликте в России и Нидерландах.

Конфликтная ситуация. Стратегии и тактики взаимодействия в конфликте

Отечественные и зарубежные ученые имеют различные представления о понятии «конфликт». Большой психологический словарь под редакцией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко определяет конфликт как «актуализированное противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия или оппонентов и даже столкновение самих оппонентов» [6, с. 238]. В определении акцент делается на двух признаках конфликта: противоречиях между сторонами и присутствии активных действий («столкновении»). Н. В. Гришиной были выделены три ведущих признака конфликта: биполярность (присутствие противоречий), активность и субъектность [7].

С точки зрения Е. Н. Богданова и В. Г. Зазыкина, можно выделить три ведущих психологических аспекта конфликта:

– *трудноразрешимые и субъективно значимые противоречия* между партнерами («причинно-личностный аспект конфликта»). Далеко не любые противоречия между партнерами становятся причиной конфликта, а только те, которые имеют для них высокую субъективную и/или объективную значимость. Некоторые противоречия легко разрешаются, не приводя к конфликтной ситуации;

– *противоборство, столкновение партнеров*, которое может принимать различные формы («деятельностный аспект»);

– *присутствие острых отрицательных эмоциональных переживаний*, которые активно влияют на развитие конфликта [5, с. 15].

Зарубежные исследователи рассматривают противоречие как основной признак конфликта. Конфликт определяется ими как воспринимаемая несовместимость интересов, вызванная несовпадением целей, мотивации

или действий сторон, которая может быть реальной или существующей только в восприятии партнеров [22]. Конфликт может развиваться как в ситуации реальных противоречий между партнерами и несовместимости их интересов, так и в ситуации отсутствия реальных противоречий. М. А. Бендюков и А. Д. Харчук отмечают, что осознание ситуации как содержащей противоречия и планирование своих действий в этой ситуации также является этапом конфликта [4].

Нередко ситуация воспринимается партнерами как ситуация противоречия интересов, целей и ценностей из-за недостатка информации, трудностей в межличностной коммуникации между партнерами, личностных особенностей партнеров. Эта черта отражается в классификациях конфликтов. Так, А. Я. Анцупов и С. В. Баклановский отмечают, что конфликты делятся на реалистичные и нереалистичные конфликты [2]. У каждой из сторон конфликта есть свой образ конфликта – система индивидуальных представлений о конфликте [2], который может значительно отличаться от представлений других сторон конфликта.

В нашем исследовании мы определяем конфликтную ситуацию как ситуацию межличностного взаимодействия, в которой интересы, цели, ценностные ориентации, убеждения и позиции сторон противоречат друг другу реально или в представлении сторон взаимодействия [7; 21]. Мы рассматриваем эмоциональные переживания партнеров как неотъемлемую субъективную составляющую конфликтной ситуации, которая влияет на его развитие и разрешение.

Конфликтная ситуация является трудной ситуацией межличностного взаимодействия и вызывает психическую напряженность – активную перестройку и интеграцию психических процессов «в направлении доминирования эмоциональных и мотивационных компонентов» [2, с. 77]. Она имеет ряд особенностей, затрудняющих ее успешное разрешение. Интересы и цели сторон в ситуации конфликта являются или воспринимаются как противоречащие друг другу, что повышает эмоциональную напряженность конфликтной ситуации.

Развитие конфликта и его последствия во многом зависят от избранной сторонами конфликта стратегии и тактики взаимодействия в конфликте. Под стратегией мы понимаем общие принципы взаимодействия в конфликте, направленность «на определенные формы поведения в ситуации конфликта» [2, с. 87]. Авторы широко известной в России классификации К. Томас и Р. Киллмен выделяют два основных принципа классификации стратегий взаимодействия в конфликте: ориентация участников на свои интересы и ориентация на интересы партнера, участники могут учитывать свои интересы, интересы партнера или интересы обеих

сторон конфликта [7]. В соответствии с этими принципами они выделяют широко известные стратегии взаимодействия в конфликте: сотрудничество, компромисс, противоборство, уступку и уход.

С. М. Емельянов вводит третий, не менее важный принцип, – ценность для партнеров межличностных отношений [2]. А. И. Шипилов выделяет критерии жесткости позиции и уважения к партнеру. Поскольку жесткость позиции интерпретируется как готовность отстаивать свои интересы, то этот принцип близок к выделенному К. Томасом и Р. Килменом принципу ориентации участников на свои интересы, а принцип уважения к партнеру (готовности уважать и учитывать интересы партнера) близок к принципу ориентации участников на интересы партнера [2].

Не меньшее значение, чем стратегии, имеют тактики взаимодействия в конфликте – конкретные способы взаимодействия в конфликте. Нередко партнеры не могут успешно реализовать избранные ими стратегии взаимодействия из-за отсутствия навыков тактического взаимодействия в конфликте. А. Я. Анцуповым и С. В. Баклановским тактики взаимодействия в конфликте определяются как «совокупность приемов воздействия на оппонента, средство реализации стратегии» [2, с. 233]. Исследователи выделяют жесткие, нейтральные и мягкие тактики воздействия на оппонента. Н. В. Гришина также выделяет конструктивные и деструктивные тактики взаимодействия. С точки зрения Н. В. Гришиной, деструктивные тактики взаимодействия направлены на получение одностороннего преимущества перед партнером. Оппонент, применяющий деструктивные тактики, стремится ослабить позицию партнера, преодолеть его сопротивление [7]. В соответствии с данными критериями нами были выделены следующие конструктивные тактики конфликтного взаимодействия: предложение решения проблемы, признание позиции партнера, выражение своих чувств и позиции, и следующие деструктивные тактики конфликтного взаимодействия: обвинение и ирония [14].

Роль эмоционального интеллекта во взаимодействии в конфликте

Практически все исследователи конфликтных ситуаций отмечали их высокую эмоциональную насыщенность [2; 5]. Безусловно, в конфликтных ситуациях преобладают негативные эмоции, однако, как отмечает Н. В. Гришина, их участники могут испытывать и позитивные эмоции [7]. Переживаемые эмоции влияют как на процесс оценки конфликтной ситуации, так и на выбор и реализацию стратегий и тактик межличностного взаимодействия.

Ведущим зарубежным исследователем Дж. Гроссом была предложена процессуальная модель эмоциональной регуляции. Согласно данной модели, регуляция эмоций на ранних и поздних стадиях их развития имеет различные последствия для психического и физического здоровья личности. Стратегия эмоциональной регуляции «когнитивная переоценка» позволяет регулировать эмоции на их ранней стадии и не оказывает негативного влияния на физическое и психическое здоровье личности. Стратегия эмоциональной регуляции «подавление эмоций» регулирует эмоции на поздних стадиях и негативно влияет не только на психическое и физическое здоровье личности, но и на ее взаимоотношения с окружающими. В эмпирическом исследовании, проведенном Дж. Гроссом и его коллегами в Израиле, было показано, что успешное применение стратегии эмоциональной регуляции, «когнитивная переоценка» не только снижает интенсивность негативных эмоций, но и способствует предпочтению мирного урегулирования межэтнического конфликта [20].

Значительная часть современных исследований в области эмоций выполняется в русле концепции эмоционального интеллекта [17]. Понятие «эмоциональный интеллект» было предложено Дж. Майером в 1990 году. Эмоциональный интеллект определяется ученым и его коллегами как «способность понимать эмоции и использовать эмоции и эмоциональное знание для повышения эффективности мышления». Учеными была разработана иерархическая модель эмоционального интеллекта, включающая в себя следующие компоненты: идентификация эмоций, применение эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности, понимание эмоций, управление эмоциями [23, p. 511]. Отечественный исследователь Д. В. Люсин определил эмоциональный интеллект как «способность к пониманию и управлению эмоциями как своими, так и чужими» [12, с. 264]. С точки зрения ученого в структуре эмоционального интеллекта можно выделить компоненты: понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии, понимание эмоций других людей, управление эмоциями других.

К. Саарни отмечает, что эмоциональная компетентность приобретает особенное значение в ситуации переживания личностью интенсивных эмоций. Исследователь определяет эмоциональную компетентность как «демонстрацию собственной эффективности в межличностных ситуациях, вызывающих интенсивные эмоции» [24, p. 127]. В эмпирическом исследовании Н. Шутте и др., которое было проведено с использованием опросника Н. Шутте, было показано, что эмоциональный интеллект взаимосвязан с предпочтением сотрудничества в конфликте [25]. Зарубежное эмпирическое исследование Р. Каужала и С. Т. Квантеса выявило обрат-

ную взаимосвязь эмоционального интеллекта с предпочтением стратегии доминирования в конфликте [22].

Результаты отечественного исследования показали, что респонденты с высоким уровнем эмоционального интеллекта в большей степени направлены на решение проблемы, а респонденты с низким уровнем эмоционального интеллекта сосредоточены на актуальной ситуации и своих эмоциях. Эмоциональный интеллект проявляется также в большей доброжелательности и меньшей враждебности. Способность к управлению эмоциями других людей была прямо связана с предпочтением стратегии соперничества в конфликте. В исследовании М. А. Алферовой также показано, что общий уровень и отдельные компоненты эмоционального интеллекта (межличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями) обратно связаны с избеганием конфликта [1]. В исследовании Л. Л. Баландиной [3] было показано, что стратегию взаимодействия в конфликте «компромисс» чаще используют студенты со средними показателями эмоционального интеллекта, по Д. В. Люсину. Согласно ее данным, стратегию «соперничество» чаще используют студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта, а стратегии «избегание» и «приспособление» чаще предпочитают студенты с низким уровнем эмоционального интеллекта. Согласно данным исследователя, стратегии «компромисс» и «сотрудничество» в равной степени применяют студенты с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта [3]. В кросс-культурном исследовании М. Гункель и др. с участием 1527 респондентов из 10 культур было показано, что эмоциональный интеллект способствует предпочтению в конфликте стратегий сотрудничества, компромисса и уступки [19].

Таким образом, результаты исследований в целом свидетельствуют, что эмоциональный интеллект проявляется в стремлении к сотрудничеству с партнером и решению проблемы с учетом интересов всех сторон конфликта. Российские респонденты, имеющие более высокий уровень эмоционального интеллекта, в меньшей степени склонны к избеганию конфликта, что подтверждено результатами нескольких независимых исследований. В других культурных группах, в которых преобладает иное отношение к избеганию конфликта, взаимосвязь эмоционального интеллекта и избегания конфликта может быть иной. Возможно, взаимосвязь эмоционального интеллекта и доминирования также определяется культурным контекстом.

Культурные особенности предпочтения способов взаимодействия в конфликте

Поскольку разрешение конфликтов имеет большое значение для развития межличностных отношений и функционирования социальных институтов, в культуре вырабатываются правила и нормы, регулирующие поведение в конфликтной ситуации и разрешение конфликтов. М. Г. Леонтьев отмечает, что эмпирические исследования в данной научной области преобладают над их теоретическим осмыслением. Кроме того, большая часть эмпирических исследований проведена с участием респондентов из Северной Америки, Латинской Америки, Европы и в Азии, прежде всего Китая и Японии [11].

С точки зрения Г. Триандиса, ведущую роль в определении предпочтительных способов взаимодействия в конфликте играют ценностные ориентации индивидуализма и коллективизма [16]. Эмпирические исследования показали, что представители коллективистических культур в конфликте с представителями своей группы проявляют большую готовность учитывать интересы партнера, чем представители индивидуалистических культур. Данные о предпочтениях представителей коллективистических культур во взаимодействии с чужими людьми противоречивы [11]. На основе анализа большого числа эмпирических исследований М. Г. Леонтьев приходит к выводу, что стратегии взаимодействия в конфликте, предполагающие прямую и открытую коммуникацию («прямые» стратегии), чаще предпочитают представители индивидуалистических культур, а представители коллективистических культур в конфликте с представителями своей группы чаще предпочитают непрямые стратегии: избегают конфликта, уступают партнеру или приглашают посредников [11]. Контекстность культуры – соотношение вербальных и невербальных каналов коммуникации – взаимосвязана с предпочтением прямых и непрямых способов взаимодействия в конфликте. Представители высококонтекстных культур чаще предпочитают непрямой стиль коммуникации, в том числе и в конфликтных ситуациях, а представители низкоконтекстных культур – прямой стиль коммуникации [13]. Г. Триандис связывает высокую контекстность с коллективистическими ценностями культуры, а низкую контекстность – с индивидуалистическими ценностями [16].

В исследовании М. Гункель [19] и ее коллег, проведенном с участием 1527 студентов из 10 культур, изучалось влияние основных культурных норм и ценностей на индивидуальном уровне на предпочтение стратегий взаимодействия в конфликте, по Г. Хофстеде. Результаты исследования показали, что коллективизм способствует предпочтению стратегии сотруд-

ничества и отвержению стратегии доминирования. Высокие показатели по параметру избегание неопределенности были прямо взаимосвязаны с предпочтением стратегий сотрудничества, избегания, уступки и компромисса. Долгосрочная ориентация способствовала предпочтению стратегий сотрудничества, компромисса, уступки и доминирования, т. е. всех стратегий, предполагающих активное разрешение конфликта, а не уход от него. Возможно, предпочтение конкретной стратегии (уступки, доминирования, сотрудничества или компромисса) зависит от социального статуса партнеров и характера их отношений. Дистанция власти (иерархичность культуры) была прямо взаимосвязана с предпочтением стратегий избегания конфликта и доминирования [19].

В целом, результаты исследования свидетельствуют, что ценностные ориентации и социальные нормы культуры влияют на предпочтительные стратегии взаимодействия в конфликте. Коллективизм способствует предпочтению стратегии сотрудничества, готовности учитывать интересы партнера и, в то же время, отказу от открытого обсуждения спорных вопросов. Представители индивидуалистических культур, напротив, предпочитают открытое обсуждение противоречий и стремятся отстоять прежде всего свои интересы. Иерархичность культуры способствует предпочтению стратегий соперничества или избеганию конфликта, по-видимому, в зависимости от статусных отношений между партнерами. Однако остается неясным, как особенности конфликтной ситуации (различия в статусах между партнерами, характер отношений между ними, причина конфликта) влияют на предпочтение стратегий и тактик взаимодействия в разных культурах.

Ценностные ориентации и социальные нормы в России и Нидерландах

Кросс-культурные исследования ценностных ориентаций и социальных норм в культурах мира проводились в рамках подхода Г. Хофстеде. В исследованиях было показано, что голландская культура является культурой с низкой дистанцией власти, низкими показателями по параметру избегания неопределенности, высоким индивидуализмом и низким уровнем маскулинности. Низкая дистанция власти означает участие подчиненных в принятии решений, допустимость критики руководителя со стороны подчиненного, отсутствие безусловного уважения к любому руководителю независимо от его компетентности и нравственных качеств. Высокая толерантность к неопределенности означает, что голландцам не свойственны негативное отношение к конфликтам и их участникам [21].

Голландская культура является низкоконтекстной, что проявляется в предпочтении прямых способов коммуникации [16].

Г. Хофстеде охарактеризовал российскую культуру как коллективистическую культуру с высокой дистанцией власти, низкой толерантностью к неопределенности и достаточно высоким уровнем феминности [21]. Отечественными исследователями было показано, что в российской культуре одновременно присутствует сильная зависимость от власти и не очень высокий уровень уважения к ней [10].

После распада СССР в российской культуре произошли серьезные изменения, которые были зафиксированы в последующих исследованиях в рамках данного подхода. Эмпирические исследования показали, что изменения произошли по всем параметрам, выделенным Г. Хофстеде: рост индивидуализма и маскулинности, снижение избегания неопределенности и дистанции власти [8; 11; 13]. Повышение толерантности к неопределенности означает и более терпимое отношение к конфликтным ситуациям. Сравнительные исследования различных возрастных и социальных групп позволили выявить, что показатели индивидуализма у молодежи выше, чем у представителей старших возрастных групп [10].

Трансформация социальных норм и ценностных ориентаций происходит во многих культурах мира, в частности, высокий уровень индивидуализма у китайской молодежи (ценности свободы и творчества) был выявлен в исследовании И. Л. Соломина [15]. В сравнительном исследовании Е. Ф. Яценко было показано, что у российских студентов на первом месте в структуре ценностей – материальное положение и социальные контакты в отличие от британских студентов, у которых на первом месте – духовные ценности, на втором и третьем – развитие себя и социальные контакты [18]. Приоритет материальных ценностей над духовными у современной студенческой молодежи может быть связан с очень высоким уровнем неравенства в российском обществе и произошедшей в российском обществе трансформацией ценностей в 90-е годы XX века. Также важно учитывать неоднородность российского общества, асинхронность его культурных слоев, разделяющих различные ценности и руководствующихся в своем поведении различными социальными нормами [9].

Эмпирическое исследование культурных особенностей проявления эмоционального интеллекта в конфликте российскими и голландскими студентами

В эмпирическом исследовании мы поставили цель изучить культурные особенности предпочтения способов взаимодействия в конфликте у

российских и голландских студентов, а также особенности проявления эмоционального интеллекта в предпочтении способов взаимодействия в конфликте у представителей обеих культур. В исследовании приняли участие 146 российских студентов (59,6 % женщин, средний возраст 20,15 лет) высших учебных заведений г. Санкт-Петербурга, Россия (ИТМО, СПб-ГИК) и 125 голландских студентов (66,4 % женщин, средний возраст 21,62 лет) университета Radboud, г. Неймеген, Нидерланды.

Изучение культурных особенностей конфликтного взаимодействия проводилось с применением методики поведенческих сценариев конфликтных ситуаций, разработанных совместно Д. Вигболдусом (D. Wigboldus) и Е. С. Синельниковой. Участникам исследования было предложено оценить степень своего предпочтения тактик конфликтного взаимодействия в конфликтных ситуациях с равным и вышестоящим партнером в личной и деловой сфере. Респондентам предлагалось оценить по 7-балльной шкале следующие тактики: признание чувств и позиции партнера, выражение своих чувств и позиции, предложение решения проблемы, обвинение партнера и ирония [14]. Исследование эмоционального интеллекта проводилось с применением методики Н. Шутте [25]. Методики предъявлялись респондентам на родном языке. Для обработки данных применялись: регрессионный анализ, дисперсионный анализ, t-критерий Стьюдента, критерий U- Манна Уитни.

В деловом конфликте с равным партнером, причиной которого является нарушение социальных норм (присвоение интеллектуальной собственности) со стороны коллеги, который также является другом главного героя, наиболее предпочитаемой тактикой у представителей обеих культур стало выражение своих чувств и позиции. Наиболее отвергаемый способ взаимодействия – ироничное взаимодействие. В исследовании были выявлены статистически достоверные различия в предпочтении способов взаимодействия «признание чувств и позиции партнера» ($U=7522,5$; $p<0.05$) и «ирония» ($U=7992,5$; $p<0.05$). Тактику признания чувств и позиции партнера выше оценили голландцы, тактику ироничного взаимодействия – россияне. Это свидетельствует о большей непримиримости российских респондентов по отношению к равному партнеру, коллеге и другу, совершившему предательство, а также о предпочтении ими непрямого взаимодействия (Таблица 1, Рисунок 1).

Таблица 1 – Предпочтение способов взаимодействия в деловом конфликте с равным партнером: описательные статистики

Переменная	Среднее	Стандартное отклонение	Дисперсия	Минимум	Максимум
Признание чувств партнера россияне	2,66	1,63	2,67	1	7
Признание чувств партнера голландцы	3,14	1,69	2,86	1	7
Выражение чувств россияне	5,73	1,84	3,37	1	7
Выражение чувств голландцы	6,22	0,97	0,93	2	7
Предложение решения проблемы россияне	4,26	2,15	4,64	1	7
Предложение решения проблемы голландцы	4,21	1,49	2,21	1	7
Обвинение россияне	3,96	2,13	4,54	1	7
Обвинение голландцы	3,66	1,64	2,68	1	7
Ирония россияне	1,48	1,11	1,24	1	7
Ирония голландцы	1,69	1,21	1,47	1	7

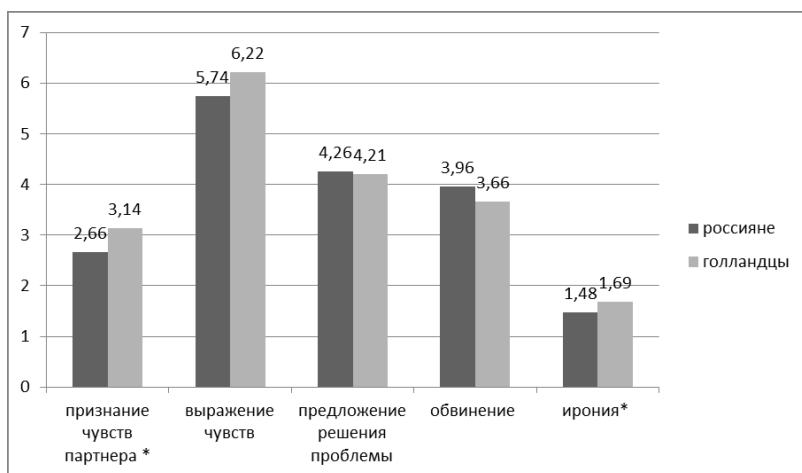


Рисунок 1 – Предпочтение способов взаимодействия в деловом конфликте с равным партнером представителями российской культуры (n=146) и голландской культуры (n=125)

* – различия между показателями шкал российской и голландской выборок достоверны на уровне $p < 0.05$

В конфликте с равным партнером в дружеских отношениях (попытка завязать романтические отношения с девушкой друга), в основе которого также лежит конкуренция и нарушение социальных норм, представители обеих культур также отдали предпочтение тактике выражения своих чувств и позиции. Голландские студенты, по сравнению с российскими студентами, более высоко оценили способы взаимодействия «признание чувств и позиции партнера» ($U=6153,5$; $p<0.001$), «выражение своих чувств и позиции» ($U=5934,5$; $p<0.001$), «обвинение партнера» ($U=7471$; $p<0.01$) и «ирония» ($U=7711,5$; $p<0.01$). Российские респонденты оценили тактику «предложение решения проблемы» выше, чем голландские респонденты ($U=6671,5$; $p<0.001$). По-видимому, голландские студенты, по сравнению с российскими студентами, были в большей степени эмоционально включены в эту ситуацию, что проявилось в их большей готовности к эмоциональной коммуникации с партнером: как конструктивной, так и деструктивной (Таблица 2, Рисунок 2).

Таблица 2 – Предпочтение способов взаимодействия в личном конфликте с равным партнером: описательные статистики

Переменная	Среднее	Стандартное отклонение	Дисперсия	Минимум	Максимум
Признание чувств партнера россияне	2,66	1,72	2,96	1	7
Признание чувств партнера голландцы	3,56	1,57	2,47	1	7
Выражение чувств россияне	4,98	1,94	3,76	1	7
Выражение чувств голландцы	6,12	1,07	1,14	1	7
Предложение решения проблемы россияне	4,58	2,18	4,77	1	7
Предложение решения проблемы голландцы	3,67	1,76	3,09	1	7
Обвинение россияне	3,81	2,12	4,49	1	7
Обвинение голландцы	4,42	1,47	2,12	1	7
Ирония россияне	2,32	1,51	2,29	1	7
Ирония голландцы	2,65	1,47	2,16	1	6

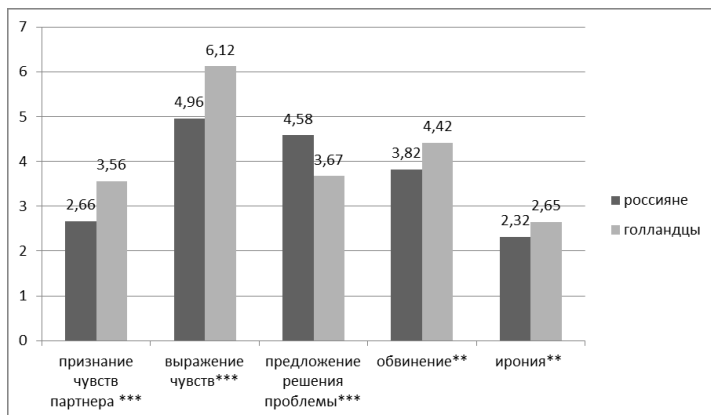


Рисунок 2 – Предпочтение способов взаимодействия в личном конфликте с равным партнером представителями российской (n=146) и голландской (n=125) культур.

** – различия между показателями шкал российской и голландской выборок достоверны на уровне $p < 0.01$.

*** – различия между показателями шкал российской и голландской выборок достоверны на уровне $p < 0.001$

В деловом конфликте с вышестоящим партнером, причиной которого стали серьезные профессиональные разногласия, предпочитаемыми способами взаимодействия у представителей обеих культур стали выражение своих чувств и позиции, а также предложение решения проблемы. Голландские студенты проявили большую готовность к признанию точки зрения и позиции партнера ($U=1348,5$; $p < 0.001$), что может свидетельствовать об их большем доверии к его профессиональной компетентности (Таблица 3, Рисунок 3).

Таблица 3 – Предпочтение способов взаимодействия в деловом конфликте с вышестоящим партнером по причине профессиональных разногласий: описательные статистики

Переменная	Среднее	Стандартное отклонение	Дисперсия	Минимум	Максимум
Признание чувств партнера россияне	3,14	1,87	3,95	1	7
Признание чувств партнера голландцы	4,49	1,51	2,28	1	7
Выражение чувств россияне	6,18	1,33	1,78	1	7
Выражение чувств голландцы	6,41	0,73	0, 528	4	7

Предложение решения проблемы россияне	6,09	1,49	2,23	1	7
Предложение решения проблемы голландцы	6,35	0,85	0,73	4	7
Обвинение россияне	2,24	1,39	1,95	1	7
Обвинение голландцы	1,84	1,23	1,5	1	6
Ирония россияне	2,28	1,65	2,72	1	7
Ирония голландцы	2,29	1,4	1,96	1	6

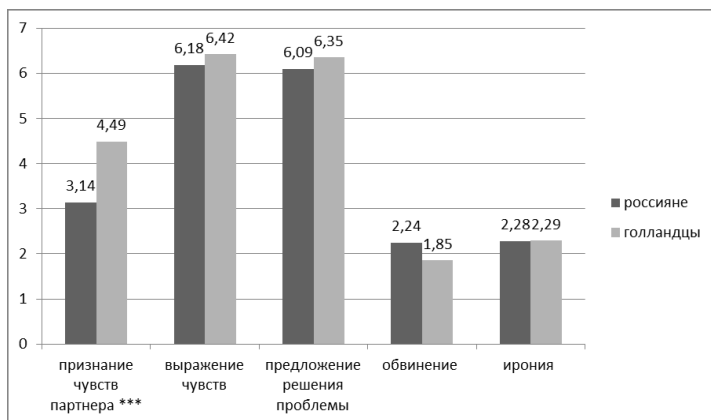


Рисунок 3 – Предпочтение способов взаимодействия в деловом конфликте с вышестоящим партнером по причине профессиональных разногласий представителями российской (n=71) и голландской (n=64) культур
 *** – различия между показателями шкал российской и голландской выборок достоверны на уровне $p < 0.001$

В деловом конфликте с вышестоящим партнером, причиной которого является нарушение вышестоящим партнером своих обязательств по отношению к подчиненному, предпочитаемыми тактиками взаимодействия у россиян являются прежде всего предложение решения проблемы, а также выражение своих чувств и признание чувств и позиции партнера. Предпочитаемыми способами взаимодействия у голландцев являются выражение своих чувств и позиции, обвинение партнера и предложение решения проблемы. Голландские студенты проявили большую готовность к выражению своих чувств и позиции в конфликте ($U=1104$; $p < 0.001$), а также к обвинению вышестоящего партнера ($U=2177$; $p < 0.001$). Это свидетельствует о большей открытости в отношениях с вышестоящим партнером и одновременно большей готовности к конфронтации с ним (Таблица 4, Рисунок 4).

Таблица 4 – Предпочтение способов взаимодействия в деловом конфликте с вышестоящим партнером: описательные статистики

Переменная	Среднее	Стандартное отклонение	Дисперсия	Минимум	Максимум
Признание чувств партнера россияне	4,03	1,97	3,87	1	7
Признание чувств партнера голландцы	3,83	1,65	2,72	1	7
Выражение чувств россияне	4,29	1,92	3,7	1	7
Выражение чувств голландцы	5,95	1,06	1,13	3	7
Предложение решения проблемы россияне	5,26	1,69	2,86	1	7
Предложение решения проблемы голландцы	5,28	1,26	1,59	2	7
Обвинение россияне	2,5	1,72	2,94	1	7
Обвинение голландцы	5,72	1,24	1,53	2	7
Ирония россияне	2,16	1,71	2,94	1	7
Ирония голландцы	1,9	0,99	0,97	1	6

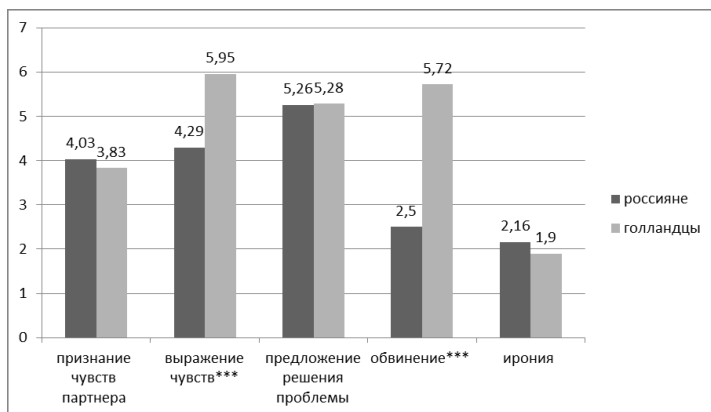


Рисунок 4 – Предпочтение способов взаимодействия в деловом конфликте с вышестоящим партнером по причине нарушений обязательств со стороны руководителя представителями российской культуры (n=75) и голландской культуры (n=61)

*** – различия между показателями шкал российской и голландской выборок достоверны на уровне $p < 0.001$

В личном конфликте с вышестоящим партнером – родителями, связанном с негативным отношением родителей к молодому человеку своей дочери, высокие баллы в обеих культурных группах получила тактика признание чувств и позиции партнера, что свидетельствует об уважении к позиции родителей и благодарности за заботу о себе, готовности к эмоциональному самораскрытию. Также предпочитаемым способом взаимодействия было выражение своих чувств и позиции, что свидетельствует о готовности к эмоциональному самораскрытию. В исследовании были выявлены культурные различия в предпочтении способов взаимодействия в конфликте. Российские респонденты проявили как большую готовность к эмоциональному самораскрытию, выражению своих чувств и позиции ($U=6249$; $p<0.001$), так и большую готовность к ироничному взаимодействию «ирония» ($U=4041,5$; $p<0.001$). Это может свидетельствовать об их большей эмоциональной вовлеченности в отношения с родителями (Таблица 5, Рисунок 5).

Таблица 5 – Предпочтение способов взаимодействия в межпоколенном семейном конфликте: описательные статистики

Переменная	Среднее	Стандартное отклонение	Дисперсия	Минимум	Максимум
Признание чувств партнера россияне	5,76	1,54	2,38	1	7
Признание чувств партнера голландцы	6,02	0,99	0,98	3	7
Выражение чувств россияне	5,95	1,5	2,26	1	7
Выражение чувств голландцы	5,14	1,68	2,84	1	7
Предложение решения проблемы россияне	4,78	2,01	4,06	1	7
Предложение решения проблемы голландцы	4,99	1,56	2,44	1	7
Обвинение россияне	1,62	1,23	1,5	1	7
Обвинение голландцы	1,58	0,92	0,84	1	5
Ирония россияне	3,53	2,06	4,23	1	7
Ирония голландцы	1,62	0,89	0,803	1	6

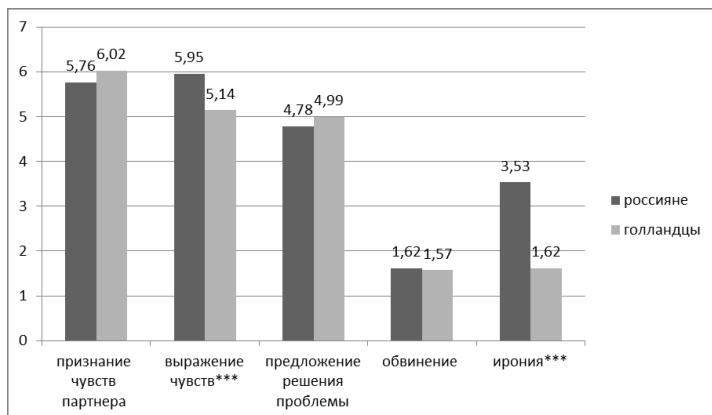


Рисунок 5 –Предпочтение способов взаимодействия в межпоколенном семейном конфликте представителями российской культуры (n=146) и голландской культуры (n=125)

*** – различия между показателями шкал российской и голландской выборок достоверны на уровне $p < 0.001$

Также был проведен сравнительный анализ общих показателей предпочтения способов взаимодействия в конфликте. Наиболее предпочтительный способ взаимодействия для обеих культурных групп – выражение своих чувств и позиции в конфликте. В исследовании были выявлены культурные различия в предпочтении способов взаимодействия в конфликте. Голландские респонденты в большей степени, чем российские респонденты, предпочитают прямые способы взаимодействия в конфликте: открытое выражение своего мнения в конфликтной ситуации: признание чувств и позиции партнера ($t=4,45$; $p < 0.001$), выражение своих чувств и позиции ($U=7367,5$; $p < 0.05$), обвинение партнера ($t=2,89$; $p < 0.01$). Российские респонденты имеют более высокие показатели по непрямой тактике взаимодействия – ироничное взаимодействие «ирония» ($U=7183,5$; $p < 0.01$), что согласуется с выводами исследователей о том, что российская культура, по сравнению с голландской культурой, является высококонтекстной культурой [15] (Таблица 6, Рисунок 6).

Таблица 6 – Предпочтение способов взаимодействия в конфликте: описательные статистики

Переменная	Среднее	Стандартное отклонение	Дисперсия	Минимум	Максимум
Признание чувств партнера россияне	14,68	4,29	18,43	4	28
Признание чувств партнера голландцы	16,91	3,91	15,32	9	25

Выражение чувств россияне	21,95	4,9	24,1	5	28
Выражение чувств голландцы	23,66	2,94	8,64	13	28
Предложение решения проблемы россияне	19,39	5,14	24,39	4	28
Предложение решения проблемы голландцы	18,72	3,65	13,31	8	28
Обвинение россияне	11,75	5,18	26,89	4	28
Обвинение голландцы	13,37	3,77	14,23	5	22
Ирония россияне	9,55	4,1	16,86	4	23
Ирония голландцы	8,06	3,14	9,84	4	19

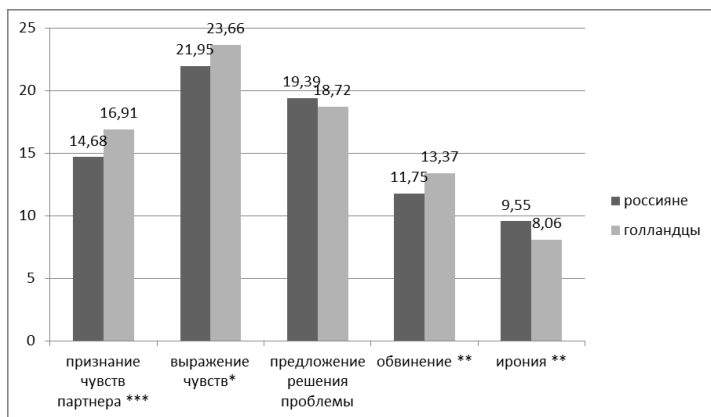


Рисунок 6 – Предпочтение способов взаимодействия в конфликтах (общие баллы по всем рассмотренным конфликтным ситуациям) представителями российской (n=146) и голландской (n=125) культур

* – различия между показателями шкал российской и голландской выборок достоверны на уровне $p < 0.05$

** – различия между показателями шкал российской и голландской выборок достоверны на уровне $p < 0.01$

*** – различия между показателями шкал российской и голландской выборок достоверны на уровне $p < 0.001$

Результаты исследования также позволили выявить общие черты и культурные особенности проявления эмоционального интеллекта в конфликте. Анализ данных проводился с применением линейного регрессионного анализа, метода включения (критерий включения $p < 0.05$). Математико-статистические расчеты выполнялись с помощью программы SPSS-17. Результаты исследования показали, что эмоциональный интеллект влияет на предпочтение открытого выражения своих чувств и пози-

ции у представителей обеих культур. Вместе с тем эмоциональный интеллект проявляется в предпочтении тактики, предполагающей предложение решения проблемы с учетом интересов обеих сторон только у российских респондентов. У голландских респондентов эмоциональный интеллект проявляется в отвержении ироничного взаимодействия в конфликтных ситуациях (Таблицы 7, 8).

Таблица 7 – Результаты регрессионного анализа (российская выборка)

Показатель	β	R-квадрат	p-уровень
выражение своих чувств и позиции	0.3	0.09	0.00
предложение решения проблемы	0.42	0.18	0.00

Таблица 8 – Результаты регрессионного анализа (голландская выборка)

Показатель	β	R-квадрат	p-уровень
выражение своих чувств и позиции	0.249	0.062	<0.01
ирония	-0.22	0.048	<0.05

Результаты исследования свидетельствуют о важной роли контекста взаимодействия в проявлении межкультурных различий. В целом, голландцы проявили большую непримиримость по отношению к вышестоящему партнеру, нарушившему свои обязательства, а российские респонденты – по отношению к равному партнеру, другу, совершившему предательство. Российские студенты в большей степени предпочитали не прямые формы выражения агрессии, а голландские студенты – прямую форму (обвинение партнера). Таким образом, для повышения устойчивости эргатической системы высшего образования и предотвращения конфликтов с голландскими студентами преподавателям чрезвычайно важно соблюдать договоренности и обязательства и требовать того же от студентов.

Роль эмоционального интеллекта в предпочтении открытого выражения своих эмоций в конструктивной форме в конфликтной ситуации была универсальной в обеих культурных группах. Как россияне, так и голландцы, имеющие более высокий уровень эмоционального интеллекта, проявили большую готовность к выражению своих чувств и позиции в конфликте. Отметим, что эта тактика также является предпочитаемой тактикой взаимодействия в конфликте для представителей обеих культур. Эмоциональный интеллект проявлялся в большей готовности к сотрудничеству в конфликте только у россиян. У голландцев эмоциональный интеллект проявляется в отвержении ироничного взаимодействия. Таким образом, эффективные

программы по развитию эмоционального интеллекта студентов могут внести конструктивный, но несколько различный вклад в повышение конфликтной компетентности личности, и, как следствие, повышение устойчивости эргатической системы высшего образования в России и Нидерландах.

Проведенное исследование позволило выявить общие черты и культурную специфику проявления эмоционального интеллекта в конфликте. Результаты исследования показали, что проблему культурных различий в коммуникации необходимо рассматривать с учетом контекста конфликтной ситуации. Понимание и регуляция своих эмоций, внимание к эмоциональному состоянию партнера, учет культурных особенностей взаимодействия в конфликте являются основой успешного взаимодействия в непростой ситуации конфликта. Развитие эмоционального интеллекта является важным фактором повышения конструктивности во взаимодействии в конфликте на индивидуальном уровне, и, как следствие, устойчивости высшего образования как эргатической системы.

Библиографический список

1. Алферова, М. А. Связь стратегий поведения в конфликте с тенденциями образа Я и эмоциональным интеллектом / М. А. Алферова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – № 6-2. – С. 76-79. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35235353>
2. Анцупов, А. Я. Конфликтология в схемах и комментариях [Текст] / А. Я. Анцупов, С. В. Баклановский. – СПб.: Питер, 2006. – 288 с.
3. Баландина, Л. Л. Эмоциональный интеллект и его взаимосвязь с локусом контроля, стратегиями поведения в конфликте в юношеском возрасте / Л. Л. Баландина // Вестник Белгородского института развития образования. – 2017. – № 4. – С. 122-129. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30772587>
4. Бендюков, М. А. Транзакционная концепция конфликта и конфликтной компетентности в профессиональной сфере / М. А. Бендюков, А. Д. Харчук // Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2. – № 3. – С. 39-59.
5. Богданов, Е. Н. Психология личности в конфликте [Текст]: учебное пособие / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
6. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
7. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
8. Евдокимова, А. С. Социально-психологические факторы экономической социализации личности: диссертация на соискание ученой сте-

пени кандидата психологических наук / А. С. Евдокимова. – Иркутск, 2014. – 186 с.

9. Иванов, М. В. Психология творчества и педагогика в контексте асинхронности культурных слоев личности / М. В. Иванов // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4. – № 1. – С. 43-49. DOI: 10.15643/libartrus-2015.1.6

10. Лебедева, Н. М. Ценности культуры и развития общества / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. – М.: ГУ ВШЭ, 2007. – 527 с.

11. Леонтьев, М. Г. Особенности культуры как фактор разрешения межличностного конфликта: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / М. Г. Леонтьев. – М., 2009. – 24 с.

12. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д. В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2009. – С. 264-278.

13. Межличностная коммуникация. Теория и жизнь / О. И. Матьяш [и др.] / Под ред. О. И. Матьяш. – СПб.: Речь, 2011. – 560 с.

14. Синельникова, Е. С. Как эмоциональный интеллект проявляется в предпочтении способов взаимодействия у представителей российской и голландской культуры / Е. С. Синельникова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2018. – № 4. – С.157-164.

15. Соломин, И. Л. Кросскультурное исследование мотивационной сферы личности китайских и российских студентов / И. Л. Соломин, Н. Цзян / Карминские чтения: Материалы Всероссийской научной конференции «Актуальные проблемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, образования», Санкт-Петербург, 10–11 ноября 2015 г. – СПб.: ФГБОУ ВПО ПГУПС, 2015. – С.80-89.

16. Триандис, Г. К. Культура и социальное поведение / Г. К. Триандис. – М.: Форум. 2007. – 384 с.

17. Шамиева, В. А. Способность к распознаванию лицевой экспрессии как показатель эмоционального интеллекта школьников / В. А. Шамиева // Социально-гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС. – 2019. – С.197-202.

18. Яценко, Е. Ф. Личностные особенности иностранных студентов технических специальностей как фактор адаптации к новой образовательной среде: кросс-культурный аспект / Е. Ф. Яценко // Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Человек и Транспорт Образование. Психология. Эргономика. Эффективность. Безопасность» 8-9 ноября. – СПб.: ПГУПС, 2018. – С.158-164.

-
19. Gunkel, M. Cultural values, emotional intelligence and conflict handling styles: a global study // M. Gunkel, C. Schlaegel, V. Taras. – Journal of World Business. – 2016. – № 51. – P.568-585.
20. Halperin, E. Can Emotion Regulation Change Political Attitudes in intractable conflicts? From the laboratory to the field / E. Halperin, R. Porat, M. Tamir, G. Gross // Psychological Science. – 2013. – V.24. – № 2. – P. 106-111.
21. 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.
22. Kaushal, R. The role of culture and personality in choice of conflict management strategy / R. Kaushal, C. T. Kwantes // International Journal of Intercultural Relations. – 2006. – V.30. – P. 579-603.
23. Mayer, J. D. Emotional Intelligence: a new ability or eclectic traits? / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // American Psychologist. – 2008. – V. 63. № 6. – P. 503-517.
24. Saarni, C. Cognition, context and goals: significant components in social-emotional effectiveness / C. Saarni // Social Development, 2001. – V. 10. – № 1. – P. 125-129.
25. Schutte N. S. Emotional Intelligence and Interpersonal Relationships. / N. S. Schutte [et all] // The Journal of Social Psychology. – 2001. Vol. 141, № 4. – P. 523-536.

И. П. Березовская

Интернет-активность студенческой молодежи: проблемы и перспективы исследования

Сегодня Интернет-ресурсы составляют одну из важнейших сфер жизни человека. Они все больше и больше развиваются, и человек поглощается ими, уже не представляя свою жизнь без этого. Уровень информатизации увеличивается ежегодно, а информационно-коммуникационные технологии представляют различные способы доступа к информации. Для современного молодого человека интернет стал уже не только и не столько доступным и удобным исследовательским инструментом, но, в большей степени, – тем пространством, в котором разворачиваются возможности достижения целей и удовлетворения разнообразных потребностей. С интернетом связаны разные виды деятельности: профессиональная, познавательная, коммуникативная, игровая, а также разнообразные способы самопрезентации. Интернет-активность с ее качественно иными сенсорными и перцептивными эталонами создает условия для формирования иного по сравнению с реальной действительностью поведения интернет-активного субъекта. В связи с этим встает вопрос о возможности трансформации личности в условиях Интернета. Одним из серьезных трансформирующих фактором выступает фактор зависимости от интернета. Интернет-зависимость определяется как поведенческая зависимость от виртуального пространства. Отечественные ученые отмечают двойственную природу такого зависимого поведения [4]. С одной стороны, присутствие в интернет-пространстве является частью обыденной жизни человека, особенно социальных групп, отвечающих за сохранение и производство знаний (ученые, педагоги, писатели, библиотекари и т. д.). Выполнение своих когнитивных функций невозможно без своеобразного интернет-«серфинга», присутствия.

С другой стороны, люди, проводящие по 18 часов в день в виртуальной реальности, фактически начинают отказываться от своей жизни и проявляют все черты аддиктивных реализаций.

В нынешнем мире сформировалась обстановка, когда студенчество считается одной с наиболее незащищенных от онлайн-связи социальных групп, так как требования их учебы и социализации в институте протекают на фоне безвозмездного и постоянного применения сети Интернет в виде инструмента учебной работы. Несколько объективных условий: недостаток в вузе отчетливо выстроенных личных просветительных траекторий, низкая компетентная социализация в процессе учебы, неопределенность последующей служебной перспективы, малая методологическая и методическая разрабо-

танность ограничений объемности и содержания воздействия Интернета, недостаток предупредительных мер в части общего характера и др., – а, кроме того, условия индивидуального характера: ознакомление с киберпространством вплоть до поступления в высшее учебное заведение и др.) – ведут к развитию у них аддиктивного поведения в виртуальном пространстве.

Существует две группы факторов, способных ускорить аддиктивные процессы.

К внешним факторам относятся информационная и методическая политика вуза относительно регламента использования сети Интернет в учебном процессе, правовые нормы, регулирующие информационное пространство, информационная культура и ИКТ-компетентность педагогов, отсутствие контроля и цензуры за деятельностью в сети и др.

К внутренним факторам следует отнести в достаточной степени молодой возраст учащегося, значительная склонность к побочному действию и аддикциям в целом, не комплексный и не постоянно положительный опыт пребывания в киберпространстве, дефицит ценностей и направлений относительно роли сети Интернет в жизни личности, двойственное направление движения киберсоциализации.

Актуальной проблема патологического использования Интернет за рубежом была еще в конце 80-х гг. В середине 90-х гг. прошлого века для обозначения этого явления И. Голдберг в 1996 г. предложил термин «Интернет-аддикция» (современные синонимы: нетаголизм, виртуальная аддикция, Интернет-поведенческая зависимость, избыточное/патологическое использование интернета и др.), а также набор диагностических критериев для определения зависимости от Интернета, построенный на основе признаков патологического пристрастия к азартным играм (гемблинга). В России проблема интернет-зависимости появилась несколько позже. Аддиктивное (зависимое) поведение связано с желанием человека уйти из реальной жизни путем изменения состояния своего сознания. Любая из известных зависимостей, будь то тяжелейшая наркомания или патологическая ревность, оказывается главной преградой на пути человека к полноте самореализации, в просторечии именуемой счастьем. Для зависимого человека, с одной стороны, характерна низкая переносимость напряжения и стрессовых ситуаций, с другой стороны, он может сутками выносить любое напряжение и стресс, если они необходимы для реализации зависимого поведения. Человек всё время балансирует между стремлением к доминированию в силу жесткости отстаивания своих интересов и не признанностью со стороны окружающих, что приводит к большому количеству конфликтов. Уход в «другие миры» используется человеком в качестве иллюзорного способа решения конфликтов, с которыми ему приходится сталкиваться в реальной жизни. Зависимая лич-

ность предпочитает избегание проблем как главный способ их преодоления. Человек не может существовать без своего пристрастия, оно заменяет ему всё – друзей, реальные эмоции, становится центром его существования [7].

Родоначалниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета могут считаться два американца: клинический психолог К. Янг и психиатр И. Гольдберг. В 1994 году К. Янг разработала и поместила на веб-сайте специальный опросник. Она получила почти 500 заполненных анкет, из которых около 400, по ее мнению, были отправлены аддиктами.

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

- навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту;
- предвкушение следующего онлайн-сеанса;
- увеличение времени, проводимого в Сети;
- увеличение количества денег, расходуемых на Интернет [16].

К. Янг охарактеризовала пять основных типов интернет-зависимости:

1) компьютерная зависимость (computer addiction): обсессивное пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности);

2) компульсивная навигация в Сети (net compulsions): компульсивный поиск информации в удаленных базах данных;

3) перегруженность информацией (information overload): патологическая привязанность к опосредованным Интернетом азартным играм, онлайн-аукционам или электронным покупкам;

4) киберкоммуникативная зависимость (cyber-relational addiction): зависимость от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни членов семьи и друзей виртуальными;

5) киберсексуальная зависимость (cybersexual addiction): зависимость от «киберсекса», то есть от посещения порнографических сайтов в Интернете, обсуждения сексуальной тематики в чатах или закрытых группах «для взрослых» [16].

Дж. Кэнделл определил интернет-аддикцию как патологическую зависимость от Интернета вне связи с формой активности в сети. Соглашаясь с позицией К. Янга и Р. Дэвиса о неоднозначности феномена интернет-аддикции и поддерживая точку зрения М. Гриффитса, считается, что зависимость от интернета представляет собой группу разных поведенческих зависимостей, где Интернет является лишь средством их реализации, а не объектом [5].

Более развернутую систему критериев приводит И. Голдберг. По его мнению, можно констатировать Интернет-зависимость при наличии 3 пунктов из следующих:

1. Количество времени, которое нужно провести в Интернет, чтобы достичь удовлетворения (иногда чувство удовольствия от общения в сети граничит с эйфорией), заметно возрастает.

2. Если человек не увеличивает количество времени, которое он проводит в Интернет, то эффект заметно снижается.

3. Пользователь совершает попытки отказаться от Интернета или хотя бы меньше проводить в нем времени.

4. Прекращение или сокращение времени, проводимого в Интернет, приводит пользователя к плохому самочувствию, которое развивается в течение от нескольких дней до месяца и выражается двумя или более факторами:

- Эмоциональное и двигательное возбуждение.
- Тревога.
- Навязчивые размышления о том, что сейчас происходит в Интернет.
- Фантазии и мечты об Интернет.
- Произвольные или непроизвольные движения пальцами, напоминающие печатание на клавиатуре [11].

Среди Интернет-зависимых отмечается более высокий уровень аффективных с преобладанием депрессии и обсессивно-компульсивных расстройств, а также маскированной депрессии в рамках вялотекущей шизофрении. Корейские исследователи обнаружили у старших школьников с Интернет-аддикцией более частую депрессию с повышенным риском суицида. Израильский исследователь Е. Бен Арци, изучая личностные особенности с помощью опросника Айзенка у Интернет-зависимых, обнаружил, что интроверты и экстраверты используют разные ресурсы Интернета, при этом у мужчин экстраверсия положительно коррелирует с использованием Интернета «для развлечения», а нейротизм отрицательно связан с использованием информационных сайтов. У женщин экстраверсия отрицательно коррелировала, а нейротизм – положительно с использованием информационных ресурсов Интернета. Позже те же авторы установили, что для Интернет-аддиктов, преимущественно женского пола, характерно ощущение одиночества, которое они стараются снизить, проводя время за общением в чатах. Американский исследователь С. Каплан выделяет следующие особенности личности Интернет-зависимых лиц: депрессия, одиночество, скромность и самолюбие [8].

В 2013 году исследователи отмечали [9], что 38 % аудитории российского Интернета составляет молодежь, при этом было с их стороны замечание, что количество молодежи среди интернет-пользователей растет быстрее, чем количество представителей других возрастных групп. Но и среди молодежи выделяется категория наиболее частых пользователей Интернета – студенческая молодежь. По мнению Л. В. Мардахаева [13], студенческая молодежь

имеет специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возрастными особенностями молодых людей, так и тем, что их социально-экономическое и общественно-политическое положение, духовный мир находятся в состоянии становления, формирования [10]. В связи с этим именно данная категория предрасположена к возникновению различных видов зависимости, в том числе интернет-зависимости.

Основной предпосылкой развития интернет-зависимости у студентов, как утверждает М. И. Дрепа, является неполное разрешение кризиса встречи со взрослостью, что проявляется в развитии кризиса идентичности с возникновением конфликта между самоидентичностью личности и предлагаемыми социальными ролями и сменяется кризисом интимности с формированием психологической изоляции; интернет-среда привлекательна для разрешения данного кризиса за счет возможности конструирования в ней желаемой реальности.

Для большинства студентов Интернет является неотъемлемой частью жизни. Это обусловлено рядом причин, среди которых выделяют следующие:

- использование Интернета в целях учебной деятельности;
- доступность и разнообразие ресурсов Интернета;
- познавательная мотивация студентов;
- потребность студентов в общении, развлечении;
- наличие определенных психологических проблем у студентов.

Кроме того, для студенческой молодежи (17-25 лет) в целом характерны следующие психолого-педагогические особенности: проблема выбора жизненных целей; присвоение социально значимых свойств и норм личности; развитие эмпатии, толерантного отношения к людям, к самому себе и к природе; развитие саморефлексии, то есть самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями; вопрос значения существования; возникновение актуальных намерений; выбор специальности; избавление от прямой связи близкого круга значимых лиц [12; 19; 21]. В основной массе интернет-аддикция появляется из-за неспособности личности в реальной жизни создавать и сохранять полные социально-психологические взаимоотношения с иными людьми, неумения чувствовать границы между нормой и отклонением. Главными критериями интернет-зависимости ученые призывают считать следующие: трудность контролирования времени, проводимого в сети Интернет; неустойчивость настроения при его применении; вовлечение в разнообразные разновидности работы в Интернете и игнорирование работой за пределами сети. Психолого-педагогические характеристики личности интернет-зависимых студентов затрагивают различные сферы: в эмоционально-волевой сфере это высокие показатели личностной тревожности, депрессии, агрессивности и враждебности и низкие показатели

силы воли, стрессоустойчивости, самооценки и уверенности в себе; в коммуникативной сфере – повышенный уровень одиночества и конфликтности, а в мотивационной сфере – ее направленность в сторону избегания неудач.

Актуальность исследований интернет-активности студенческой молодежи обусловлена тем, что вхождение в жизнь человека компьютерных сетей приводит к структурным и функциональным изменениям в психической деятельности человека, которые затрагивают интеллектуальную, коммуникативную и личностную сферы [15]. При исследовании отношения к Интернету в первую очередь изучают именно аддикцию. Также выделяют такие виды отношения к Интернету, как компетентность, доверие/недоверие, избирательная вовлеченность, приверженность Интернету, предпочтение Интернета реальной жизни, патологическое использование Интернета и другие [18]. Однако не всегда интернет-активность приводит к аддиктивному поведению. Необходимы исследования, которые откроют перспективы комплексного подхода к данной проблеме.

Проведенные на базе кафедры «Прикладная психология» Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I исследования у студентов 1 курса технических направлений подготовки ставили своей целью выявить временные параметры интернет-активности студентов, наличие/отсутствие аддиктивной интернет-активности, определение характера деятельности интернет-активности, прояснить наличие/отсутствие зависимости интернет-активности от стилей мышления.

Выборку составили студенты ПГУПС в возрасте 17-23 лет, всего 71 человек, из них 38 девушек и 33 юноши.

Для определения временных параметров интернет-активности была использована авторская анкета, составленная по результатам пилотажного опроса, и пакет для математической обработки данных IBM SPSS Statistics 21.

В результате исследования было обнаружено, что для молодых людей знакомство с компьютером и мобильным телефоном началось в возрасте около 8 лет. Несколько больше юноши и девушки знакомы с компьютерными играми – с 9,8 лет; девушки значимо отличаются по этому параметру от юношей (кр. Манна-Уитни, $p \leq 0,01$) – начинают играть позже (если вообще начинают) и играют реже. Также девушки чаще смотрят телевизор ($p \leq 0,05$). По временным затратам на разные виды деятельности было выделено пять категорий студентов: «не делаю этого», «занимаюсь менее 7 ч. в неделю», «10-17 ч. в неделю», «2-3 ч. в сутки», «3-6 ч. в сутки», «более 6 ч. в сутки». Последние три категории студентов условно были названы активными пользователями (2 и более часа в сутки). Таких среди студенческой молодежи оказалось 95 %.

Для выявления наличия/отсутствия аддиктивной интернет-активности была использована методика «Шкала Интернет-зависимости» А. Жичкиной. Согласно данным проведенного опроса по методике «Шкала Интернет-зависимости», интернет-зависимость выявлена у 17 % студентов.

А. Е. Жичкиной выделено две основные причины, которые способствуют развитию склонности к интернет-зависимости [2]. Одна из них – повышенная чувствительность к социальным ограничениям. Интернет же предоставляет большое поле возможностей для избегания требований, которые предъявляются обществом. Вторая причина в большей степени связана с эмоциональной нестабильностью молодых людей, с потребностью в эмоциональной поддержке, которую трудно получить в реальном социальном окружении. Для интернет-аддиктов характерны следующие особенности: «предвкушение» аддиктивной реализации, проблема контроля, низкая критика собственного состояния, нарушение социальной адаптации в реальной жизни.

По данным исследования 20 % студенческой молодежи технических направлений подготовки ПГУПС показали склонность к интернет-зависимости (средняя степень) и 63 % студентов – интернет-независимы.

Невысокий показатель интернет-зависимости студентов вуза связан, вероятно, с несколькими факторами. Во-первых, учеба отнимает время, поэтому нахождение в сети не может быть таким длительным, чтобы свидетельствовать о зависимости. Второй фактор – наличие информационного потока из других источников (учебники, лекции, консультации, беседы).

Для определения характера деятельности интернет-активности был использован опросник «Восприятие Интернета» Е. А. Щипилиной, который позволяет измерить показатели по таким параметрам, как фактор зависимости (принадлежность к сетевой субкультуре; нецеленаправленность поведения; потребность в сенсорной стимуляции), особенности восприятия Интернета (мотивация использования Интернета; изменение состояния сознания в результате использования Интернета; восприятие Интернета как лучшего, предпочтительного по сравнению с реальной жизнью («уход»); общение), и последствия зависимости (время в Интернете; пространство в Интернете; восприятие Интернета как проективной реальности; одушевленность Интернета; стремление перенести нормы виртуального мира в реальный).

Результаты корреляционного анализа по Пирсону свидетельствуют о высокой корреляции ($r=0.88$) между шкалами опросника Е. А. Щипилиной и опросника «Шкала Интернет-зависимости» А. Жичкиной [14], оба опросника измеряют характеристики сходной психологической реальности.

Шкала интернет-зависимости коррелирует со шкалой «Принадлежность к сетевой субкультуре», то есть основным фактором Интернет-зависи-

мости. У преобладающего большинства студентов принадлежность к сетевой субкультуре как части культуры общества характеризуется собственной системой ценностей, языком, манерой поведения, одеждой и другими аспектами. У них есть смешение реальной жизни и Интернет-жизни, они отличают себя от других людей посредством использования Интернета.

Шкала интернет-зависимости коррелирует со шкалой «Восприятие Интернета как лучшего, предпочтительного по сравнению с реальной жизнью («уход»), как проективная реальность». Интернет-зависимые студенты склонны к восприятию интернет-мира как реальности. Они «уходят» в Интернет, который позволяет в большей степени, чем вещественная реальность, создавать мир согласно собственным проектам, виртуальная жизнь предпочтительнее реальности.

Для исследования стиля мышления студенческой молодежи потребовалось прояснение концепта «стиль мышления» [17]. На современном этапе развития когнитивной психологии существует несколько направлений исследования стилей мышления как индивидуально-своеобразных особенностей мыслительной деятельности: психофизиологическое, функциональное, когнитивное. Функциональное направление связано с теориями и концепциями, которые прямо или косвенно выходят на своеобразие представленности различных функций в мышлении, благодаря которым и развивается стиль мышления (К. Юнг, Д. Гриндер, Р. Бэндлер, Р. Дилтс, Р. Дж. Стернберг и др.). Психофизиологическое направление исследует психофизиологические основания своеобразия мышления человека. Исследования когнитивного направления концентрируются вокруг вопроса о предпочтениях определенной репрезентативной системы или об особенностях образа мира, представляющих специфику стиля мышления. В данном случае мышление рассматривается через своеобразие психологических механизмов, участвующих в процессах формирования понятий, отражения информации, или в решении познавательных задач [3]. Большую популярность и распространение в нашей стране теория стилей мышления А. Ф. Харрисона и Р. М. Брамсона получила благодаря работе А. А. Алексеева и Л. А. Громовой [1]. Эти авторы рассматривают стиль мышления как систему интеллектуальных стратегий, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей. Анализируя деятельность различных ученых, А. Харрисон и Р. Брамсон выделили различные системы познания, господствовавшие в исследовательской деятельности ученых. На основе доминирования различных систем познания ими было предложено пять типов личности: синтезатор, идеалист, прагматик, аналитик, реалист. В отечественной гуманитарной среде развитие идей А. Харрисона и Р. Брамсона, а также адаптация и валидизация методики были проведены А. А. Алексеевым и Л. А. Громовой [11]. Под стилем мышления А. А. Алексеев

и Л. А. Громова понимают открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей (от системы ценностей и мотивации до психологических свойств). Использование методики «Индивидуальные стили мышления» (А. А. Алексеева, Л. А. Громовой) позволяет выявить 5 стилей мышления: синтетический стиль; идеалистический стиль; прагматический стиль; аналитический стиль; реалистический стиль.

Как показали исследования студенческой молодежи 1 курса ПГУПС преобладающим стилем мышления является «Прагматический» – 33 % опрошенных. Личности с преобладающим прагматическим стилем мышления склонны опираться на личный опыт, они великие экспериментаторы, гибкие и адаптивные и в мышлении, и в поведении личности. Коммуникативные навыки у людей с преобладающим прагматическим стилем развиты на высоком уровне, также у них наблюдается особая потребность в одобрении и принятии.

20 % респондентов – личности, обладающие реалистичным стилем мышления, это прежде всего эмпирики, они опираются только на знания, которые можно непосредственно ощутить. Такое мышление характеризуется конкретностью и установкой на исправление, коррекцию ситуации для достижения необходимых целей [1].

У 17 % опрошенных отмечается синтетический стиль мышления, который характеризуется стремлением интегрировать порой даже самые разносторонние идеи, совмещать несовместимое, создавать обобщающую теорию. Синтезаторы креативны, постоянно стремятся к переменам.

У 15 % респондентов – идеалистический стиль мышления. Идеалистический стиль мышления выдает личности, обладающие широким взглядом на жизнь, любящие обобщения. Повышенный интерес у них вызывают цели, мотивы и потребности людей. Личности с преобладающим идеалистическим стилем больше всего ориентируются в принятии решений на субъективные и социальные факторы.

15 % опрошенных демонстрируют аналитический стиль мышления. Аналитики более всего ориентированы на теорию, поиск информации, тяжело переносят неопределенность и хаос.

В результате исследований связей шкал восприятия интернет-информации и интернет-зависимости со стилями мышления было выявлено, что студенты, у которых преобладает реалистический стиль, не так часто используют Интернет, предпочитают реальную жизнь виртуальной, ни у одного студента с преобладанием данного стиля мышления не выявлена склонность к интернет-зависимости. Шкала реалистического стиля

мышления обратно коррелирует со шкалой «Восприятие Интернета как лучшего, предпочтительного по сравнению с реальной жизнью («уход»).

С помощью факторного анализа (SPSS) было обнаружено, что для студентов, у которых преобладает аналитический стиль мышления, не характерна целенаправленность поведения в Интернете, они часто либо не имеют вообще никаких целей при обращении к интернет-информации, либо просто отвлекаются от поставленных задач. Молодые люди с аналитическим стилем мышления также переносят в реальный мир чувства: они понимают мир интернета как мир определенной субкультуры, рассматривают мир интернета, как мир людей, которые ближе им ценностными и культурным установкам, нежели люди мира реального. А так как шкала интернет-зависимости коррелирует со шкалой «Принадлежность к сетевой субкультуре», то для молодых людей с аналитическим стилем мышления возможно появление склонности к интернет-зависимости, по крайней мере, она выше, чем у тех, у кого преобладает реалистический стиль мышления. Для студентов с преобладающим аналитическим стилем мышления незначительна шкала изменения состояния сознания в результате использования Интернета. Для идеалистов более характерно изменение состояния сознания в результате использования Интернета, у них происходит изменение чувства хода времени и хронологии событий, снижается сознательный контроль над событиями, идеалисты затрачивают больше времени в Интернете, нежели молодые люди с преобладающим аналитическим стилем мышления.

Для студентов, у которых преобладает синтетический стиль мышления, характерно восприятие мира интернета как лучшего, предпочтительного, по сравнению с реальной жизнью. У молодых людей с преобладающим синтетическим стилем мышления в большей степени, чем у других, происходит трансформация состояния сознания в результате использования Интернета. Человек в состоянии измененного сознания ведет себя не так, как обычно, по-другому воспринимает себя и окружающий мир. Ведущей становится архаическая манера мышления, происходит стирание между причиной и следствием. Синтетики воспринимают жизнь в Интернете, как реальность, поэтому у них присутствует стремление перенести нормы виртуального мира в мир реальный.

Те, у кого преобладает прагматический стиль мышления, меньше проводят времени в Интернете нецеленаправленно. Они считают, что в Интернете нужно тратить время с пользой для себя. Прагматики ориентированы на формирование ценности тех или иных явлений этого мира с точки зрения пользы, то есть они относятся ко всему их окружающему и ко всем их окружающим как средству, а не как к цели. Они склонны переносить нормы виртуального мира в реальную жизнь, относясь к людям как к выгодному пред-

ложению и не имея с ними личных связей. Их в меньшей степени, нежели реалистов, интересуют детали дела, а если и интересуют, то с точки зрения их полезности для поставленной цели.

В современных психологических работах все более актуальной становится проблема трансформации познавательных процессов. Есть несколько аспектов, которые интересуют ученых в системе взаимодействия «человек – интернет». К ним относятся проблемы, связанные с соотношением «реальной» и «виртуальной» личностной особенности, интернет-коммуникации и интернет-зависимости. Студенческая молодежь имеет специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возрастными особенностями молодых людей, так и тем, что их социально-экономическое и общественно-политическое положение, духовный мир находятся в состоянии становления, формирования, в связи с этим именно данная категория предрасположена к возникновению различных видов зависимости, в том числе интернет-зависимости.

Библиографический список

1. Алексеев, А. А. Пойми меня правильно, или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А. А. Алексеев, Л. А. Громова. – СПб: Экономическая школа, 1993. – 352 с.
2. Белинская, Е. П. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е. П. Белинская, А. Е. Жичкина // Образование и информационная культура. – М.: Центр социологии образования, 2000. – С. 395-431.
3. Березовская, И. П. Проблема методологического обоснования концепта «клиповое мышление» / И. П. Березовская // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – СПб.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого». – 2015. – № 2. – С. 133-138.
4. Войскунский, А. Е. Феномен зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А. Е. Войскунского. – М., 2000. – С. 100-131.
5. Гриндер, Д. Из лягушек в принцы / Д. Гриндер, Р. Бэндлер. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1993. – 208 с.
6. Дилтс, Р. НЛП: управление креативностью / Р. Дилтс. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
7. Дрепа, М. И. Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов: дисс. канд. психол. наук 19.00.07 / М. И. Дрепа. – Ставрополь: Северо-Кавказ. соц. Ин-т., 2009. – 254 с.

8. Емельянова, И. Н. Междисциплинарный подход в определении понятия «креативность» / И. Н. Емельянова // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 11. – С. 45-47.
9. Ларионова, С. О. Интернет-зависимость у студентов: вопросы профилактики / С. О. Ларионова, А. С. Дегтерев // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 232-239.
10. Макарова, Л. Н. Индивидуальные познавательные стили и критическое мышление студентов: вопрос соотношения / Л. Н. Макарова, И. А. Шарков // Социально-экономические явления и процессы. – Т. 9. – № 12. – 2014. – С. 66-71.
11. Матхэв, С. Дж. Нейробиологические механизмы социального тревожного расстройства / С. Дж. Матхэв, Дж. Д. Коплан, Дж. М. Горман // Психиатрия. – 2001. – 158. – С. 1558-1567.
12. Мун, Л. Н. Информационные технологии и гуманитарная культура / Л. Мун // Мир психологии. – 2002. – № 1. – С. 262-272.
13. Словарь по социальной педагогике / Автор-составитель Мардахаев Л.В. – М.: Академия, 2002. – 388 с.
14. Соломина, Л. Ю. Методические аспекты психологического исследования Интернет-зависимости / Л. Ю. Соломина // XV юбилейные Царскосельские чтения: Евразийский опыт: культурно-историческая интеграция: материалы междунар. науч. конф. 19-21 апр. 2011 г. / Под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2011. – Т. III. – С. 331-336.
15. Стернберг, Р. Инвестиционная теория креативности / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 144-160.
16. Фрумкин, К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] / К. Г. Фрумкин // Топос: литературно-философский журнал. – 2010. – № 9. – Режим доступа: <http://topos.ru/article/7371>
17. Церфус, Д. Н. Взаимосвязь индивидуально-личностных особенностей и характеристик когнитивного стиля у обучающихся вуза МЧС России/ Д. Н. Церфус, М. В. Карагачева // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 4. – С. 159-165.
18. Чудова, И. В. Особенности образа «Я» «жителя Интернета»/ И. В. Чудова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 22. – № 1. – С. 113-117.
19. Шамиева, В. А. Связь успешности обучаемости и личностных характеристик курсантов военной академии / В. А. Шамиева // Вестник военного образования. – Москва. – № 3. – 2018. – С. 44-47.
20. Шкуратова, И. П. Когнитивный стиль и общение [Текст] / И. П. Шкуратова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 1994. – 154 с.
21. Яценко, Е. Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов / Е. Ф. Яценко // Вопросы психологии. – 2007. – № 1/2007. – С. 80-90.

Н. Б Казначеева, С. И. Кедич
Социально-перцептивные образы себя
и будущих семейных ролей в сознании студентов
как психологические факторы обеспечения
безопасности и эргатичности социальных систем

Для эффективной реализации человека в профессиональной сфере немаловажное значение имеет и та обстановка, которая окружает его в семье. В свою очередь, данную обстановку, безусловно, создает и непосредственная реализация человека в различных семейных ролях. Изучение образов себя и будущих семейных ролей в сознании студентов транспортного вуза актуально и значимо, так как в этот период происходит отождествление себя с образами данных будущих ролей и подготовка к их осуществлению.

В данном разделе рассмотрены и обобщены результаты исследований, направленных на выявление и изучение структур и содержания социально-перцептивных образов себя и другого в сознании студентов. Социально-перцептивные образы – это отражение в сознании человека образов других людей и самого себя как члена человеческого сообщества. Они могут отражать как наиболее значимые и существенные характеристики, так и поверхностные, несущественные, ситуативные, а порой и просто случайные. Как отмечает В. Л. Ситников [23, с. 7], понятие «образ человека» не только фиксирует представления о природе человека, но и содержит нормативные элементы, указывая на предназначение, смысл жизни человека, на некие конкретные образцы личности, достойные подражания. Другими словами, образ выполняет смыслообразующую и мотивирующую функцию в нашем сознании.

Выявление и изучение этих ориентиров в сознании студентов представляет особую значимость, так как ситуация выбора наиболее свойственна юношескому возрасту. Исследование структур и содержания образов, связанных с будущими или реальными ролями в семье, позволяет получить данные для последующей разъяснительной и даже корректирующей работы со студентами в рамках педагогики высшей школы. Ознакомление студентов и преподавателей с результатами исследований, обсуждение их на тематических семинарах и неделях науки может способствовать не только дальнейшему научному творчеству студентов, но и оказывать помощь и поддержку в осознанном отношении к данным значимым вопросам, усилении субъектной и личностной позиции студентов.

Юность в возрастной периодизации оценивается как этап завершения физического, полового созревания и достижения социальной зрелости, свя-

зывается с взрослением, хотя представления об этом периоде развивались со временем, и в разных исторических обществах оно было отмечено различными возрастными границами.

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

- с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне – психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований;

- с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности;

- с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Сравнительно с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач. Следовательно, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития [5].

Также основной особенностью юношеского возраста можно считать значимость личных отношений. Одним из важных и ответственных выборов в этом возрасте является выбор будущего супруга. Когда молодые люди вступают в брак, то у них существуют одинаковые общечеловеческие ценности. Примерно одними будут и их групповые ценности, если они принадлежат к одной и той же социальной группе. Однако это еще не означает, что их представления и взгляды совпадают, так как индивидуальные особенности, жизненный опыт и личная судьба каждого неизбежно дают такие вариации, которые бывают весьма далеки друг от друга. Поэтому разногласия, расхождения, споры между супругами, особенно молодыми, просто естественны и

закономерны. Должен пройти какой-то период времени, и немалый, чтобы произошла взаимная притирка взглядов. Мы называем данный процесс взаимной адаптацией в области индивидуальных систем ценностей.

Самые серьезные ошибки допускаются молодыми людьми еще до момента заключения брака, в период ухаживания. Решение о вступлении в брак многие молодые люди принимают зачастую необдуманно, выделяя в будущем супруге те характерологические черты и личностные особенности, которые в семейной жизни играют несущественную, второстепенную, а иногда и негативную роль [20].

Теории выбора брачного партнера

Психологи на протяжении многих лет пытались разобраться: каким образом люди выбирают брачного партнера? Однако единственным содержательным обобщением может стать признание того, что этот процесс намного сложнее, чем представляется на первый взгляд.

Одним из первых стал размышлять над причинами вступления в брак основатель классического психоанализа З. Фрейд. Его психоаналитическая теория опирается на предположение о влечении, которое дети испытывают к родителям противоположного пола. Благодаря сложному бессознательному процессу они могут переносить любовь, испытываемую ими к этому родителю, на другие, общественно одобряемые, объекты – на своих потенциальных супругов. Вероятно, поэтому многие юноши хотели бы встретить будущую спутницу жизни, похожую на их мать, и очень часто девушки обращают внимание на юношей, похожих на их отцов [20, с. 24].

Близкие идеи о роли «родительского программирования» в судьбе человека развивает американский психотерапевт Э. Берн. Описывая различные варианты воздействия семьи, отдельных ее членов на личность ребенка, он использует понятие-метафору «сценарий»: «Сценарий – это постепенно развертывающийся жизненный план, который формируется... еще в раннем детстве в основном под влиянием родителей. Этот психический импульс с большой силой толкает человека вперед, навстречу его судьбе, и очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора». Истоки многих жизненных сценариев, по Берну, лежат даже не в родительской семье, а в более ранних поколениях [3, с.174].

Желание объяснить механизм выбора брачного партнера привело к созданию еще ряда концепций. Мы рассмотрим некоторые из них. Стернберг полагает, что любовь имеет три составляющих. Первая из них – интимность, чувство близости, которое появляется в любовных отношениях. Интимность – чувство привязанности или тесных отношений с любимым челове-

ком. Страсть – вторая составляющая любви. Этим понятием обозначается физическое влечение, возбуждение и сексуальное поведение в отношениях. Сексуальные потребности – важные, но не единственные потребности, мотивирующие поведение человека в процессе взаимоотношений. Например, потребности в самоуважении, принятии и принадлежности также могут играть важную роль. Иногда интимность приводит к возникновению страсти; в других случаях страсть предшествует интимности. Кроме того, бывает, что страсть существует без интимности или интимность существует без страсти (как в отношениях сиблингов). Вершина треугольника любви Стернберга – решение/обязательство. Эта составляющая имеет кратковременный и долговременный аспекты. Кратковременный аспект – решение о наличии влюбленности или ее осознание. Долговременный аспект – осознание важности сохранения этой любви. Связь составляющей «решение/обязательство» с двумя другими составляющими может иметь различный характер [11, с. 608].

Достаточно широко распространенной в 70-е годы XX в. была концепция «фильтров» А. Керкгоффа-К. Девиса. Схематично данный процесс можно представить как последовательное прохождение через серию фильтров, которые постепенно отсеивают людей из множества возможных партнеров и сужают индивидуальный выбор. Первый фильтр – место жительства – отсеивает тех потенциальных партнеров, с которыми человек никогда не сможет встретиться. Затем фильтр гомогамии исключает тех, кто не подходит друг другу по социальным критериям. На этом этапе человек вступает в контакты с людьми, которые кажутся ему привлекательными. На последующих стадиях устанавливаются сходство ценностей и совместимость ролевых ожиданий. Результатом прохождения через все фильтры является вступление в брак [20, с. 34].

Попытку дать целостное описание процесса брачного выбора представляет собой теория «стимулов-ценностей-ролей» Бернарда Мурштейна. Данная модель представляет последовательность стадий отбора супруга.

Процесс развития отношений состоит из 3 стадий. Первая стадия – стимуляции. Действуют факторы, которые «притягивают» индивидов друг к другу, делают их привлекательными друг для друга благодаря их физическим, интеллектуальным, социальным и другим характеристикам. Большое значение при этом имеет оценка достоинств потенциального партнёра друзьями, родителями, другими референтными источниками.

Следующей стадией является стадия ценностного сравнения, когда взаимному оцениванию подвергаются системы ценностей и установок, в частности, представления и установки друг друга относительно брака, половых ролей, числа детей в семье и т. д.. В ходе познания и рефлексии мотивов, интересов, ценностей партнера происходит его своеобразное «испытание» на

степень приемлемости и сходства их с взглядами, ценностями и идеалами самой личности. В случае их существенного расхождения возможность принятия партнера зависит от компенсации различий какими-либо достоинствами и привилегиями.

Некоторые люди могут вступать в брак на основе одной или двух первых стадий. Однако большинство проходит и ролевую стадию. Для них сходство ценностей – необходимое, но не достаточное условие. Таковым для большинства является ролевая совместимость, сходство взаимных представлений о семейных (и внесемейных) ролях мужчин и женщин. На третьей стадии изучение чувств, своих и партнёра, становится ещё одним основанием для окончательного принятия решения о заключении брака. При выборе партнера действует так называемый принцип «соизмеримости и равноценности обмена»: его недостатки и «минусы» уравниваются соизмеримыми или равноценными с точки зрения выбирающего достоинствами и «плюсами». Например, недостаток внешней привлекательности мужчины уравнивается в глазах девушки хорошим материальным положением, внимательностью и заботливостью [9, с. 115].

Инструментальная теория подбора супругов, разработанная Ричардом Сентерсом, уделяет первостепенное внимание удовлетворению потребностей, но при этом утверждает, что одни потребности (например, половая и потребность в принадлежности) более важны, чем другие, и что некоторые из них присущи больше мужчинам, чем женщинам, и наоборот. Согласно Сентерсу, человека влечет к тому, чьи потребности схожи с его собственными или до-полняют их [9, с. 613].

«Круговая теория любви» А. Рейса объясняет механизм выбора брачного партнера через реализацию четырех последовательных, взаимосвязанных процессов.

1. Установление взаимосвязи. Имеется в виду легкость общения двух людей, иными словами – насколько «в своей тарелке» они чувствуют себя в обществе друг друга. Это зависит как от социально-культурных факторов (социального класса, образования, религии, стиля, воспитания), так и от индивидуальных способностей человека вступать в контакт с другими людьми.

2. Самораскрытие. Ощущение взаимосвязи с другим человеком рождает чувство расслабления, доверия и облегчает раскрытие себя перед другим. Здесь также большое влияние оказывают социально-культурные факторы.

3. Формирование взаимной зависимости. Постепенно у мужчины и женщины возникает и развивается система взаимосвязанных привычек, появляется чувство необходимости друг другу.

4. Реализация основных потребностей личности, какими, по мнению А. Рейса, являются потребности в любви, доверии, стимуляции кем-либо ее

амбиций и др. Развитие чувства любви идет в направлении от первого процесса к четвертому. Безусловно, что пропуск одного из них негативно сказывается на развитии или стабильности любовных отношений.

Данные теории последовательно сужают круг возможных избраников, отсекая неподходящих. На заключительном этапе остаются те пары мужчин и женщин, которые теоретически должны хорошо подходить друг другу как супруги.

В концепции Г. Дикса и Дж. Вилли речь идет о проекциях неудовлетворенных в детстве желаний. Нас привлекают в других возможности реализации наши детских желаний. И это и есть секрет любви. Наши детские желания возникли в определенных обстоятельствах и условиях, и наше бессознательное хранит эту карту любви для того, чтобы могли снова возвращаться к ней и идти по пути реализации желаний. Когда мы встречаем человека, наиболее подходящего по описанию карты любви на того, кто должен реализовать наши мечты, то мы можем также воссоздать и похожие условия и обстоятельства, бессознательно сверяя их с картой. Если они не сильно совпадают с картой, то мы можем искать более совпадающего человека или сделать «финт ушами» – сами построить те самые обстоятельства, какими они были тогда, когда случился акт неудовлетворенного детского желания, давно, в прошлом [19, с. 30].

Вероятно, следует сделать вывод, что выбор брачного партнера может мотивироваться самыми разными потребностями, которые могут быть как здоровыми, так и невротическими. От этого в значительной степени будет зависеть успешность развития отношений в дальнейшем. Выборы, совершаемые на основе невротических потребностей, не способствуют формированию чувства зрелой любви и развитию стабильных эмоциональных отношений [18, с. 128].

Для того чтобы изучить образ идеальных супругов в сознании девушек и юношей, связь этих образов с составом родительской семьи, отличие образов ожидаемых супругов от образов реальных супругов («мой муж», «моя жена») у мужчин и женщин было проведено эмпирическое исследование. Вся выборка составила 150 человек, в нее вошли:

- юноши и девушки, обучающиеся Санкт-Петербургского государственного университета и несостоящие в законном браке. Количество испытуемых – 101 человек, из них 41 юноша и 60 девушек в возрасте от 18 до 23 лет;

- мужчины и женщины, проживающие в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, состоящие в законном браке. Количество испытуемых – 49 человек, из них 25 мужчин и 24 женщины в возрасте от 22 до 51 года.

Исследование проводилось с использованием методики «СОЧИ» Структура образа человека (иерархическая) В. Л. Ситникова [22]. Она пред-

назначена для изучения содержания и структуры образов. Испытуемому предлагается описать с помощью 20 высказываний образ другого человека (например, идеального супруга). Это могут быть определения, представленные как существительными, прилагательными, а также словосочетаниями. Обработка ответов осуществляется методом контент-анализа. Каждый образ имеет свою структуру, состоящую из 10 основных компонентов: социальный, интеллектуальный, социальный интеллект, эмоциональный, мотивационно-волевой, деятельностный, поведенческий, телесный, конвенциональный, акquisитивный, метафорический.

Вторая часть методики состоит из психометрического теста и позволяет выявить невербальные компоненты структуры образа. Анализ предпочитаемых фигур дает возможность вывести более четкую структуру образа, включая в себя и вербальные, и невербальные компоненты. При анализе последовательностей фигур, определенных человеком для каждого образа, в большей степени мы обращаем внимание на первую и последнюю фигуры. Если человек ставит на первое место одну фигуру при описании одного образа, а при описании другого образа ставит на последнее место эту же фигуру, то можно сказать о частичной обратной проекции. Прямая проекция отмечается тогда, когда человек сохраняет свои предпочтения в выборе первой и последней фигуры по отношению к каждому образу. К неполной проекции относится неизменность отношения к месту положения предпочитаемой или, наоборот, отвергаемой фигуры.

Набор фигур каждого исследованного образа был проанализирован на совпадение первых и/или последних фигур и отнесен к одной из трех групп: прямая проекция, обратная проекция и группа, в которой отсутствует какая-либо взаимосвязь. Проведенное эмпирическое исследование показало, что и юноши, и девушки описывают своего идеального супруга очень сходно, об этом свидетельствует большое количество дословных совпадений (13 из 20) в содержании образов. Такими общими для юношей и девушек характеристиками являются «нежный», «верный», «понимающий», «красивый», «спортивный», «умный» и др. Это говорит о том, что юноши и девушки имеют сходные ожидания от идеальных супругов (Таблица 1).

Таблица 1 – Определения, использующиеся чаще других в образах идеального и реального («мой муж») супругов девушками и женщинами, состоящими в браке

Ранг	Идеальный супруг	Абс. частота	Отн. частота	Мой муж	Абс. частота	Отн. частота
1	добрый	37	63 %	добрый	14	58 %
2	умный	34	58 %	веселый	12	50 %
3	заботливый	31	53 %	умный	12	50 %

4	высокий	30	51 %	красивый	11	46 %
5	веселый	29	49 %	заботливый	9	38 %
6	сильный	26	44 %	сильный	8	33 %
7	красивый	25	42 %	щедрый	8	33 %
8	любящий	25	42 %	отзывчивый	7	29 %
9	общительный	23	39 %	высокий	6	25 %
10	ответственный	21	36 %	любимый	6	25 %
11	спортивный	18	31 %	надежный	6	25 %
12	целеустремленный	18	31 %	нежный	6	25 %
13	трудолюбивый	17	29 %	ответственный	6	25 %
14	любит детей	16	27 %	верный	5	21 %
15	отзывчивый	15	25 %	внимательный	5	21 %
16	понимающий	15	25 %	интересный	5	21 %
17	честный	15	25 %	ласковый	5	21 %
18	верный	14	24 %	ленивый	5	21 %
19	с чувством юмора	13	22 %	общительный	5	21 %
20	нежный	11	19 %	упрямый	5	21 %

Однако существуют и различия в образах. Они вполне отражают сложившиеся стереотипы в социальных ролях супругов. Юноши от идеальной супруги ожидают, что жена будет «хозяйственной», «без вредных привычек», «стройной» и «умеющей готовить» (Таблица 2). А девушки чаще всего видят идеального мужа «сильным», «целеустремленным», «трудолюбивым», «высоким». Девушки при описании своего идеального мужа уделяют гораздо больше внимания его внешнему виду: «красивый», «высокий», «сильный», «спортивный» ($t=2,36$, $p\leq 0,05$), нежели женщины при описании реальных супругов, которые в большинстве ограничиваются определениями «красивый», «высокий» и лишь иногда конкретизируют их как положительными «обаятельный», «харизматичный», так и отрицательными характеристиками – «толстый», «неповоротливый».

Девушки в идеальном супруге значительно чаще выделяют волевые ($t=2,16$, $p\leq 0,05$): «целеустремленный», «ответственный» – и социальные ($t=2,96$, $p\leq 0,01$): «общительный», «понимающий» как положительные ($t=10,13$, $p\leq 0,01$) характеристики. Женщины в описании супругов чаще, чем девушки, упоминали щедрость супруга, иногда, впрочем, показывая свое недовольство, отмечая «транжирство» и «неэкономность». В целом, естественно, образ будущего супруга более положителен, чем реального. Девушки лишь иногда допускают, что будущий супруг будет иметь какие-то недостатки. У женщин, находящихся в браке, основные претензии «ленивый» и «упрямый».

Таблица 2 – Определения, использующиеся чаще других в образах идеальной и реальной («моя жена») супруги юношами и мужчинами, состоящими в браке

Ранг	Идеальная супруга	Абс. частота	Отн. частота	Моя жена	Абс. частота	Отн. частота
1	добрая	29	71 %	красивая	20	80 %
2	красивая	28	68 %	добрая	18	72 %
3	умная	25	61 %	заботливая	17	68 %
4	заботливая	24	59 %	умная	12	48 %
5	веселая	17	41 %	хозяйственная	12	48 %
6	верная	14	34 %	веселая	10	40 %
7	милая	14	34 %	любящая	10	40 %
8	честная	13	32 %	любимая	8	32 %
9	интересная	12	29 %	общительная	7	28 %
10	любящая	12	29 %	понимающая	7	28 %
11	стройная	11	27 %	ласковая	6	24 %
12	понимающая	10	24 %	нежная	6	24 %
13	хозяйственная	10	24 %	сексуальная	6	24 %
14	спортивная	9	22 %	честная	6	24 %
15	без вредных привычек	8	20 %	внимательная	5	20 %
16	нежная	8	20 %	милая	5	20 %
17	общительная	8	20 %	ответственная	5	20 %
18	ответственная	8	20 %	ревнивая	5	20 %
19	умеет готовить	8	20 %	трудолюбивая	5	20 %
20	ласковая	7	17 %	эмоциональная	5	20 %

Сильно разнятся результаты при описании идеальной супруги юношами и реальной супруги мужчинами. Большее значение в образе жены для мужчин, состоящих в браке, приобретают интеллектуальные «умная», «мудрая», «образованная» и волевые «трудолюбивая», «ленивая», «напористая», «упрямая». Социальные, эмоциональные, телесные качества у юношей занимают 70 % в образе идеальной супруги, а в образе реальной супруги у мужчин – только 50 %.

С одной стороны, мужчины более идеалистичны в своих ожиданиях, т. е. предъявляют повышенные требования к будущей супруге, а, с другой стороны, оказываются менее терпимыми к недостаткам своей реальной избранницы. Об этом свидетельствует разница в количестве негативных и позитивных характеристик при описании супруги. Чаще всего мужчины высказывают недовольство в таких определениях, как «ревнивая», «обидчивая», «вредная», «ленивая», «упрямая».

Мужчины, состоящие в браке, в большей степени разделяют образы на феминные и маскулинные. Мужчины себя отмечают как «вспыльчивый», «сильный», «верный», а жену характеризуют как «хозяйственная», «ласковая», «сексуальная». Женщины, состоящие в браке, в свою очередь определяют себя как «целеустремленных», «обидчивых», «справедливых», а мужа – «заботливый», «сильный», «щедрый».

При анализе невербальных образов выявлены следующие различия. На невербальном уровне юноши и мужчины, состоящие в браке, как правило (71 % и 67 % соответственно), идентифицируют образ идеальной супруги и жены с образом матери. Девушки и женщины, состоящие в браке (53 % и 40 % соответственно) идентифицируют образ идеального супруга и мужа с образом отца. Это связано с тем, что треть юношей и девушек из неполных семей, а при разводе дети, как правило, остаются с матерью. Треть девушек и 40 % замужних женщин противопоставляют образ мужа образу отца.

Влияние состава родительской семьи на формирование представлений о будущем/ей супруге

В. Томан считает, что индивид стремится воссоздать не модель отношений родителей, а собственное положение среди братьев и сестер, которое он занимал в родительской семье, хотя данная теория о комплиментарных браках была предложена еще А. Адлером. Например, мужчина, имевший старшую сестру, выбирает в жены женщину, с которой мог бы чувствовать себя как младший брат – ждет от нее заботы о нем и покровительственного отношения [18, с. 126]. Проанализировав вербальные образы идеального супруга в сознании молодежи в зависимости от наличия сестер и братьев у юношей и девушек, установили, что наличие сиблингов не оказывает сильного воздействия на представления о будущем супруге.

Ребенок с самого раннего возраста начинает впитывать неосознаваемые формы поведения родителей, их отношение к себе и другим.

Дж. Виткин утверждает, что мальчики пользуются отцовской моделью поведения. Если отец выражает свое недовольство агрессивно, то и сын тоже будет пытаться поступать подобным образом. Если отец скрывает свое раздражение под маской молчания, сын будет считать это нормой мужского поведения. Общие игры, секреты, симпатии и привязанности между отцом и сыном будут для сына гораздо лучшей моделью мужского поведения, чем прямые жесткие попытки воспитать «настоящего мужчину». Мудрое, щедрое на ласку отцовское воспитание способствует формированию более мужественных мальчиков и женственных девочек.

По мнению А. И. Захарова, дальнейшие отношения родителей и детей, какой эмоциональный и духовный мир между ними возникнет, в немалой

степени зависит от первого года жизни детей. В возрасте от года до трех лет интенсивно развиваются сознание и речь, координируются движения, совершенствуются исследовательские формы поведения, появляется настойчивость в преодолении трудностей. К 2 годам происходит осознание своего «Я», понимание различий между девочками и мальчиками, отношений «взрослый – ребенок – родитель». Возникающие таким образом отношения являются необходимой предпосылкой для развития чувства семьи, соотносимого, в свою очередь, с чувством рода и, более широко, с чувством человеческой общности. Формирование подобных психологических понятий возможно только в благоприятных семейных условиях, при эмоциональном контакте и взаимопонимании с обоими родителями, при отсутствии постоянных семейных конфликтов. Тогда семья становится для малыша надежной защитой и позволяет в полной мере развить и реализовать свои способности и умения [8, с. 45].

Роль отца в усвоении ребенком половой роли может быть особо значимой. Отцы даже в большей степени, чем матери, приучают детей к половым ролям, подкрепляя развитие женственности у своих дочерей и мужественности – у сыновей.

Мальчик, отец которого покинул семью до того, как ему исполнилось пять лет, впоследствии оказывается более зависимым от своих ровесников и менее уверенным в себе, чем мальчик из полной семьи. Если мальчик ведет себя, опираясь на готовую модель отцовского повеления, то в результате его поведение и психика становятся более стабильными.

Без уравновешенного влияния отца, без его общения с ребенком роль матери гипертрофируется. Ее влияние на психическое развитие ребенка становится непомерно большим, ребенок не видит другого варианта поведения. Девочки, растущие без отца, не имеют перед собой образца представителя противоположного пола, поэтому ее контакты с мужчинами будут затруднены. При этом отчим или бабушка не могут полностью возместить отсутствие отца [6, с. 145].

А. Адлер полагал, что нежность матери к мужу, к другим детям и людям в целом служит ролевой моделью для ребенка, который усваивает благодаря этому образец социального интереса. Отца он рассматривал как второй по важности источник влияния на развитие у ребенка социального интереса. Во-первых, у отца должна быть позитивная установка по отношению к жене, работе и обществу. Вдобавок к этому, его сформированный социальный интерес должен проявляться в отношениях с детьми. По Адлеру, идеальный отец тот, кто относится к своим детям как к равным и принимает активное участие, наряду с женой, в их воспитании. Отец должен избегать двух ошибок: эмоциональной отгороженности и родительского авторитаризма, имею-

щих, как ни странно, одинаковые последствия. Родительский авторитаризм также приводит к дефектному стилю жизни. Дети деспотичных отцов тоже научаются бороться за власть и личное, а не социальное превосходство.

Наконец, согласно Адлеру, огромное влияние на развитие у ребенка социального чувства оказывают отношения между отцом и матерью. Так, в случае несчастливого брака у детей мало шансов для развития социального интереса. Если жена не оказывает эмоциональной поддержки мужу и свои чувства отдает исключительно детям, они страдают, поскольку чрезмерная опека гасит социальный интерес. Если муж открыто критикует свою жену, дети теряют уважение к обоим родителям. Если между мужем и женой разлад, дети начинают «играть» с одним из родителей против другого. В этой игре, в конце концов, проигрывают дети: они неизбежно много теряют, когда их родители демонстрируют отсутствие взаимной любви, и что в мире существуют и другие значимые люди, а не только члены семьи [29, с. 170].

В. Л. Ситников в своей книге обращает внимание на следующие проблемы, вызванные влиянием отсутствия отца на гендерную социализацию ребенка:

- отсутствие отца сильнее сказывается на полоролевой социализации мальчика, чем девочки;

- в семьях, где отсутствует отец, черты, свойственные мужской роли, возникают у мальчиков медленнее;

- мальчики, лишенные отца, более зависимы и агрессивны, чем мальчики из полных семей. Им труднее дается усвоение мужских половых ролей, поэтому они чаще гипертрофируют свою маскулинность, проявляя грубость и драчливость;

- отсутствие отца влияет на полоролевую ориентацию ребенка в возрасте до 4 лет сильнее, чем в более старшем возрасте.

Однако отсутствие отца нельзя рассматривать независимо от других факторов. Многое зависит от отношения матери к отцу, от возраста ребенка, от наличия других взрослых, способных компенсировать отсутствие отца [22, с. 102].

Особенности материнской и отцовской любви, позиция обоих родителей в воспитании не только обуславливают индивидуальную траекторию развития, но и выступают существенным условием прогрессивного нормативного развития личности [9, с. 126].

Говорят, мать учит ребенка жить в доме, отец помогает ему выйти в мир, другими словами, мать ответственна за эмоциональные привязанности, а отец – за эмоциональную независимость. Если же в семье происходят постоянные конфликты или же один из родителей отсутствует (физически или эмоционально), ребенок не получает необходимого воспитания [1, с. 165].

Юноши и девушки из полных семей воспринимают родителей более позитивно и имеют более четкие представления о них, что отражено как увеличение доли тех или иных характеристик в их образах, так и в большем количестве определений, данных родителям. А испытуемые из неполных семей раскрываются меньше и дают более общие, абстрактные описания родителям.

Семейное положение родителей у юношей оказывает сильное влияние не только на образ отца и матери в их сознании, но и на самовосприятие. У девушек, в этом плане, значимость структуры семьи влияет лишь на образ отца, что немаловажно. Это еще раз подтверждает то, что отец играет очень значимую роль в жизни каждой девушки.

По результатам сравнения выборок юношей мы можем видеть, что для юношей, родители которых состоят в браке, более характерно противопоставлять образ Я образу идеальной супруги ($\Phi = 2,51, p \leq 0,01$). Так как молодые люди, которые противопоставляют себя своей будущей супруге, в своей родительской семье могут не только наблюдать четкое распределение ролей между отцом и матерью, но и видеть особенности распределения функций между мужчиной и женщиной в семье. Соответственно, юноши в своем сознании противопоставляют образ себя образу своей будущей избранницы, потому что имеют конкретные представления о различиях между мужем и женой в семейной жизни.

Для девушек, родители которых состоят в браке, более характерно идентифицировать образ идеального супруга с образом отца ($\Phi = 1,88, p \leq 0,05$) и матери ($\Phi = 1,76, p \leq 0,05$), а также идентифицировать образы родителей друг с другом ($\Phi = 1,71, p \leq 0,05$). Таким образом, мы можем предположить, что для девушек роль супруга представляется связанной с ролью родителей. Что является логичным, девушка со временем отделяется от родительской семьи и вновь обретает свою новую семью в лице своего избранника, выходя замуж. Поэтому девушкам свойственно сопоставлять мужа с образом своих родителей, так как идеальный супруг вбирает в себя сразу и качества матери (любовь, оберегание, поддержка и т. д.), и качества отца (уверенность, защита, опора и т. д.). То есть невербальный образ мужа в сознании девушек из полной семьи выстраивается по модели образа родителей.

В свою очередь девушки, родители которых не состоят в браке, противопоставляют образ супруга образу отца ($\Phi = -1,80, p \leq 0,05$). Это говорит о том, что девушки не хотят для себя такого мужа, каким был их отец.

В вербальных образах девушки из полных семей оценивают идеального супруга более позитивно ($t = 2,33, p \leq 0,01$), что представляется весьма логичным, т. к. они в своем опыте не сталкивались с ситуацией развода родителей.

Среди юношей также наблюдается небольшое различие в структурах образов идеальной супруги. Юноши, чьи родители развелись, уделяют больше внимания конвенциональным характеристикам идеальной супруги ($t=3,08, p \leq 0,01$). Это может говорить о том, что юноши, чьи родители развелись, менее открыты при описании идеальной супруги.

Проанализировав вербальные образы идеального (ой) супруга (и) в сознании юношей и девушек в зависимости от семейного положения их родителей, мы можем заключить, что происхождение из полной или неполной семьи оказывает небольшое влияние на представления юношей и девушек об идеальном супруге.

Несмотря на то, что в образе идеального супруга большой разницы нет, в Я-образе и образе родителей у юношей и девушек, чьи родители состоят или не состоят в законном браке, было выявлено достаточно различий. Так, например, есть существенные различия между Я-образами юношей по всем компонентам, кроме количества интеллектуальных, негативных и характеристик социального интеллекта. Все остальные характеристики в большей степени использовались юношами из неполных семей. Вероятно, это говорит о том, что рассматриваемая категория юношей стремится преувеличить и заострить практически все свои качества (на это указывает большее количество позитивных характеристик в Я-образах юношей из неполных семей). Возможно, это говорит и о том, что некоторые из юношей, в семье которых отец отсутствует, постепенно возлагают на себя роль мужчины в доме (большое количество деятельностных, материальных, поведенческих характеристик). В отличие от юношей, по своей структуре Я-образы у девушек очень близки, однако девушки из неполных семей делают больший акцент на своих интеллектуальных характеристиках. Тем не менее, малое количество статистически значимых различий в Я-образах указывает на то, что на девушек семейное положение их родителей оказывает сравнительно небольшое влияние.

Анализ представлений о себе как будущей матери в студенческом возрасте

Для каждой женщины существуют различные обстоятельства, которые создают самые неповторимые условия мотивации рождения ребенка.

Необходимость в детях – центральное звено потребности в материнстве. В. А. Борисов утверждает, что существуют только социальные законы, которые могут сподвигнуть женщину иметь детей. По определению В. В. Бойко, «потребность в детях – это устойчивое социально-психологическое образование личности, мотивированное её внутренними побуждениями» [2].

По мнению М. Орлевской, желание иметь детей может возникнуть неожиданно и выражается практически неявно. Как мы знаем, что и у мужчин,

и у женщин желание иметь детей напрямую зависит от их детских переживаний, отношений с родителями, модели той семьи, в которой они выросли. Печать прошлого столь отчётлива, что очень часто она и определяет наше желание или, наоборот, нежелание дать начало новой жизни [16].

Эмоциональная подготовка к материнству обеспечивает позитивное отношение женщины к беременности и настрой (без страха) на роды, эмоционально-положительный образ ребёнка, желание заботиться о нём, радостно-счастливое отношение к роли матери. Позитивное отношение к беременности влечёт за собой спокойное её протекание. Такая женщина способна совершенно сознательно перенести ради ребёнка любые трудности и ограничения. Несмотря на последнее, образ будущего ребёнка у женщины вызывает положительные эмоции, она находится в «предвкушении» будущего материнства. Как считает В. В. Бойко: «Если ребёнок желанен, то он способен олицетворять представление женщины о счастье. Когда ребёнка не ждут, чаще встречаются преждевременные роды. Происходит это потому, что женщина находится в подавленном, напряжённом состоянии, её угнетает мысль о будущем ребёнке» [2].

Огромное значение имеет и то, как женщина настроена на процесс родов. В современной психологии и психотерапии считается, что отношение женщины к процессу родов существенным образом влияет на успешность родов, а также отражает общее отношение к беременности, будущему ребёнку, своей новой роли матери. Отрицательные переживания, острые стрессовые состояния, устойчивые страхи, возникновение неоднозначных чувств к будущему ребёнку или к самой себе, а иногда своеобразное игнорирование беременности могут свидетельствовать о наличии у будущей матери неосознаваемых внутренних проблем, конфликта между желанием иметь ребёнка и неготовностью к решительным переменам в себе и в жизни.

«В период беременности женщина чувствует, что с первенцем приходит конец её беззаботной юности. Исчезает прелесть девичьей фигуры, кажется утерянным очарование молодости. Возникают различного рода опасения и страхи. Женщина должна осознавать трудности этого периода, соответственно настроиться и суметь пережить его. И только тогда проклюнется чувство радостного ожидания» (Х. Райнпрехт). Х. Райнпрехт с настойчивостью говорит будущим матерям: «Вы должны хотеть будущего ребёнка, вы должны приветствовать зарождающуюся жизнь, вы должны сознательно находиться в состоянии радостного ожидания» [14].

Среди всевозможных жизненных ценностей у женщин может возникнуть осознание и понимание высокой степени значения ребенка и материнства среди других ценностей, «правильные» представления о значении детей и материнства.

Каждая девушка и женщина, вне зависимости от того, хочет она этого или нет, почти неразрывно связана со своей матерью. Психологическая готовность или неготовность к материнству может объясняться тем, насколько гармоничной была эта связь. Как утверждает М. Орлевская, если девочка была для матери желанным ребёнком и не чувствовала себя в семье ненужной и одинокой, то, вырастая, она, как правило, не испытывает проблем, создавая свою семью. С самого детства между дочерью и матерью происходит неосознанная передача опыта, закладывается основа женского поведения, а также представления об основных жизненных ценностях [30].

«Желательно, чтобы женщина-мать видела смысл своей жизни в первую очередь в материнстве» (Ф. Хорват) [28].

Уровень ценности материнства для женщины определяется уровнем ценности ребёнка. Г. Г. Филиппова выделяет четыре основных типа ценности ребёнка:

1) эмоциональная (основное содержание взаимодействия с ребёнком – положительно-эмоциональные переживания матери);

2) повышено-эмоциональная (с вариантами: аффективная, эйфорическая или концентрация на ребёнке всей потребности в эмоциональной привязанности при отсутствии других объектов эмоциональной привязанности у матери);

3) замена самостоятельной ценности ребёнка на ценности из социально-комфортной сферы (ребёнок как средство для достижения других ценностей: повышение социального и семейного статуса матери, избавления от страха одиночества в будущем, реже – как источник благ и т. п.);

4) полное отсутствие ценности. Женщина, для которой дети являются жизненной ценностью, стремится увидеть в них своё продолжение, воспитать у них способности, которые помогут им найти своё место в жизни. Человек хочет жить дальше в своих детях. Однако это желание не является инстинктивным, врождённым, оно приобретает в процессе воспитания. Почти каждый человек нуждается в осознании того, что в детях он найдёт своё продолжение. Когда ребёнок появляется на свет, он становится для родителей самым дорогим существом, для воспитания которого необходима их активная жизнедеятельность, то есть возникает благородная цель, обогащающая смысл жизни человека (Хорват Ф.). Ребёнок даёт взрослому очень много. Гораздо больше, чем обычно думают: он помогает человеку стать Человеком, делает его жизнь полнее, полноценнее [28].

«Ребёнок – неисчерпаемый источник жизненных стимулов. Это безгранично подвижная стихия, вносящая в жизнь не только заботу и тревогу, но и радость» (З. Матейчек) [27, с. 22].

Выделение стилей и типов отношения, поведения, взаимодействия матери с ребенком проводилось в психологии неоднократно (Н. Н. Авдеева, О.

В. Баженова, Л. Я. Варга, С. Ю. Мещерякова, Г. В. Скобло, Г. Г. Филиппова). Анализ исследований позволил выделить критерии сформированности и описать уровни развития материнского отношения:

1. Гармоничное зрелое отношение к материнству. Оно определяется позитивным отношением к нему, сохраняющимся на протяжении всего периода беременности, выраженной динамикой развития материнско-детской привязанности, опорой на модели материнства и детства, принятые в культуре и интериоризированные матерью в процессе онтогенеза. Также этот уровень характеризуется принципиальной установкой на актуальность и ценности материнства, его ведущее место в ценностно-смысловой иерархии личности, ролью внутреннего потенциала и активности личности в вопросах развития и воспитания ребенка и осознанной готовностью к освоению новой социальной роли и высокой степенью ответственности за рождение ребенка.

Таким образом, успешность адаптации к материнству связана с успешностью личностной и половой идентификации, личностной зрелостью и психологической готовностью к реализации данной социальной роли.

2. Дисгармоничное, когнитивно-незрелое отношение к материнству, сформированное на базовом уровне, характеризуется инстинктивным биологическим желанием женщины родить ребенка, которое при возникновении проблемной ситуации (социально-экономического, семейно-бытового, профессионального характеров) легко может изменить свою модальность, обострением имеющихся у женщины психологических проблем, отсутствием выраженной привязанности к ребенку на момент рождения.

3. Дисгармоничное, аффективно незрелое, отношение к материнству характеризуется аффективно-отрицательным отношением, устойчиво сохраняющимся на всем протяжении беременности и запаздыванием идентификации беременности. Также оно характеризуется несформированностью всех характеристик системы субъективных отношений, заменой ценности ребенка на ценности социально-комфортной сферы, отвержением ребенка, отсутствием эмоциональной общности, формальностью всех видов контакта, неэмпатийностью, повышенной ригидностью, сочетанием чувствительности, ранимости с невосприимчивостью к ожиданию ребенка, эмоциональной холодностью, агрессивностью и тревожностью. Под воздействием такого общего состояния образ ребенка зачастую искажается и приобретает негативные черты болезненного, неполноценного, вызывая чувство жалости и вины [4].

Таким образом, при анализе выраженности характеристик эмоциональной сферы обращает на себя внимание тот факт, что общее эмоциональное отношение к будущему ребенку является диагностическим критерием эффективности материнства. Блокирование эмоциональных сигналов матерью влечет за собой особую динамику эмоциональных состояний, выработку

поведенческих стереотипов защитного характера: апатию, отказ от контакта, «уход в болезнь» ребенка и самой матери.

Е. Ю. Шулакова предлагает следующее содержание психологической готовности и отношения к материнству, представленное такими структурными компонентами, как:

1. Усвоение и принятие системы знаний и представлений о предназначении женщины в жизни человеческого общества; знаний о ребенке, процессе его развития и факторах, определяющих этот процесс – когнитивный компонент подготовки.

2. Выработка соответствующих мотивов и установок, осознание и принятие их в качестве жизненных ценностей и стимулов поведения и деятельности – мотивационный компонент.

3. Осознание себя как уникального, самоценного, неповторимого человека, включение соответствующих мотивационных установок в структуру Я-концепции, снятие страхов, симптомов тревожности – рефлексивный компонент.

4. Овладение системой практических действий и умений, связанных с материнской ролью – операционный компонент.

5. Закрепление ориентации на высокие духовные ценности семейной жизни и материнства: любви, доброты, преданности, прощения и др. – духовный компонент.

Содержание готовности к материнству не было бы раскрыто в полной мере, если бы в ней не были отражены два уровня направления материнства:

- На создание условий для развития ребенка;
- На развитие личности каждой женщины.

Таким образом, мы можем сказать, что такое психологическое и физическое состояние женщины, когда она положительно относится к рождению детей и готова к материнству, можно объяснить как «сложное интегральное психическое образование, способствующее обеспечению адекватных условий для развития ребенка и представляющее единство потребностно-ценностного, эмоционально-волевого, операционально-поведенческого и когнитивного компонентов» [7].

Материнство удовлетворяет следующие потребности женщины:

1. В аспекте личностного развития – потребность в любви и уважении, стабильности и защищенности (в период пожилого и старческого возраста), как следствие – удовлетворение потребности в общении и уход от страха одиночества, самоутверждение женской идентичности и повышение самооценки.

2. В аспекте создания условий для развития ребенка — потребность в общении (общение как фактор развития), потребность в воспитании физически здорового человека, в формировании гармонично развитой личности, формирование познавательной потребности и т. д.

Удовлетворение приведенных выше потребностей через отношение матери к ребенку как с самостоятельной ценности и сама ценность состояния «быть матерью» позволяет выделить ценностный компонент готовности к материнству в ряд наиболее значимых структурных составляющих исследуемого феномена. Материнство, ориентируясь на человека как на высшую ценность, может реализовываться в развитии различных личностных смыслов, связанных с идеей служения другому человеку, с самореализацией человека как личности в экзистенциальном аспекте существования. Таким образом, содержанием данного структурного сегмента положительного отношения к рождению детей является наличие адекватно-позитивных потребностей для рождения, развития и воспитания ребенка, а также ценностного отношения к нему и себе как будущей матери, что в свою очередь предполагает наличие группы морально-нравственных качеств личности [30].

Г. Г. Филиппова выделяет типы ценности ребенка и материнского отношения. К типам ценности ребенка автор относит адекватную ценность ребенка с оптимальным балансом ценностей из других потребностно-мотивационных сфер; повышенную ценность ребенка, подавляющую все остальные ценности; пониженную ценность, когда преобладающими являются ценности из других потребностно-мотивационных сфер; недостаточную ценность ребенка, частичную или полную замену ценности ребенка ценностями из других сфер [26].

Далее Г. Г. Филиппова выделяет следующие основные мотивы материнства:

1. Достичь желаемого социального и возрастного статуса (я – взрослая, самостоятельная женщина, занимающая определенное положение в обществе, имеющая право на соответствующее отношение к себе в семье и обществе).

2. Удовлетворение модели «полноценной жизни» (человек должен и может иметь определенные вещи, без этого его жизнь неполная, не такая, как у других).

3. Стремление продолжить себя, свой род (оставить после себя что-то в жизни, что само будет это продолжение обеспечивать, рожать детей, внуков, правнуков).

4. Реализация своих возможностей (воспитывать ребенка, передать ему свои знания и жизненный опыт).

5. Компенсация своих жизненных проблем (чтобы стал лучше, умнее, красивее, счастливее меня, получил то, что не смогла получить в жизни я).

6. Решение своих жизненных проблем (заклЮчить или укрепить брак, доказать себе и другим, что я способна родить и быть матерью; спастись от одиночества; обрести помощника в старости).

7. Любовь к детям (самый сложный мотив, в котором сочетается удовольствие от общения с ребенком, интерес к его внутреннему миру, умение и желание способствовать развитию его индивидуальности и осознание того, что ребенок станет самостоятельным, «не моим», будет любить других и т. п.).

8. Достижение критического возраста для деторождения.

Различные обстоятельства создают совершенно индивидуальные, неповторимые условия мотивации рождения ребенка для каждой женщины

Как было показано во многих исследованиях (О. В. Баженова, Л. Л. Баз, О. А. Копылов, С. Ю. Мещерякова, В. С. Мухина, Г. Г. Филиппова), дальнейшее поведение женщины после рождения ребенка, ее способность обеспечить ребенку чувство эмоционального комфорта напрямую связаны с психологической готовностью женщины к материнству. Чувство эмоционального комфорта служит показателем оптимального состояния ребенка в системе «Я-Мир» и является необходимым условием его развития. Оно продуцируется положительным эмоциональным отношением матери, активно проявляемым в процессе взаимодействия с ребенком. Нарушение такого поведения матери (разные формы эмоциональной депривации) ведет к искажению психического развития ребенка, причем во всех сферах. В исследовании С. Ю. Мещеряковой младенцы, матери которых имели низкий уровень готовности к материнству, имели самые низкие показатели компонентов комплекса оживления, часто отвлекались от общения, у них было слабо выражено стремление к сопереживанию матери в радостной ситуации. Позднее они с трудом вступали в контакт с посторонними, слабо владели речью, плохо играли. У младенцев из третьей группы исследованных матерей уровень общения с матерью ниже, чем у младенцев из второй группы. Они менее инициативны, но имеют высокие показатели компонентов комплекса оживления, демонстрируя ответное поведение, нередко сами прерывают общение с другими [14].

Анализ приведенной выше информации позволяет сделать вывод о том, что ряд критериев, выделенных различными авторами, во много совпадают между собой. Таким образом, мы можем говорить о том, что на формирование готовности женщины к принятию новой социальной роли матери влияет огромное количество сложно взаимодействующих факторов, изменяющих и тем самым подготавливающих сознание и самосознание будущей матери к приему ребенка еще задолго до его рождения, и его значение для развития ребенка невозможно переоценить. При описании характеристик материнских типов все авторы отмечают психологическую и личностную зрелость, ответственность, адекватность поведения в стрессогенной ситуации, субъектное отношение к ребенку, близкие отношения между представительницами женской линии родительской семьи, приоритет ценности ребенка над материальными ценностями, отноше-

ния между членами семьи, характеризующиеся как дружба, любовь, взаимопонимание и т. д.

Выборка представлена студентками ПГУПС. Общее количество испытуемых – 58 человек, в возрасте от 19 до 23 лет.

При анализе структуры и модальности Я-Образа у девушек мы получили следующие результаты. На первое место девушки ставят социальные характеристики, социальная роль в социуме и поведение личности в обществе является наиболее важной ценностью для любого человека. На втором месте – эмоциональные характеристики. Эмоциональная составляющая действительно является важной, так как благодаря эмоциям люди, в особенности, девушки, могут проявлять свои чувства, эмоции, выражать свое сопереживание, сочувствие. На третьем месте – телесные характеристики. Каждая девушка и женщина хочет всегда оставаться привлекательной не только для себя, но и для своего окружения, поэтому эта характеристика также является неотъемлемой для любой женщины. На четвертое место девушки поставили волевые характеристики и социальный интеллект, умение понимать другого человека и взаимодействовать с ним. На шестом месте оказались интеллектуальные характеристики. Интеллект для женщин особенно важен, ведь любой человек каждый день находится в социуме, ему важно правильно подать себя и зарекомендовать, нужно красиво говорить и по делу, умение произвести первое впечатление. На седьмом месте – поведенческие характеристики. На восьмом месте оказались деятельностные и конвенциональные характеристики. Девушки отнесли на десятое место акзигитивные характеристики, а на одиннадцатое – метафорические. Можно сделать вывод, что такие характеристики для описания себя не имеют никакого значения.

На первое место в образе своих матерей девушки поставили социальные качества. Поведение человека в социальной среде в наше время является наиболее важным компонентом для любой девушки. На второе место были поставлены эмоциональные характеристики, наиболее важные характеристики для образа матери, ведь благодаря им формируются близкие отношения ребенка с матерью. На третьем месте оказались телесные характеристики. На четвертом месте оказались волевые качества. Реализация себя как матери требует от женщины достаточного количества волевых качеств, способности преодолевать появляющиеся на пути препятствия. На пятом – интеллектуальные характеристики и социальный интеллект. Реализация себя в любом направлении требует от женщин достаточного количества волевых качеств, например, таких как выносливость, ответственность, напористость, уверенность, самостоятельность, дабы преодолевать появляющиеся на пути препятствия. На седьмое место девушки отнесли деятельностные характеристики, на восьмое – поведенческие. На девятое место девушки поставили

конвенциональные характеристики, а на десятом оказались метафорические характеристики. На последнее одиннадцатое место девушки отнесли акизитивные характеристики.

В образе Я-будущая мать девушки на первое место поставили такую характеристику, как социальная. Поведение личности в социальной среде в настоящее время является наиболее важным компонентом для любого человека. Второе место занимает эмоциональность. Эмоциональная оставляющая действительно является очень важной, так как именно эмоциональные связи между матерью и ребенком имеют существенное значение для формирования близких доверительных отношений. На третье место девушки отнесли такие характеристики, как телесные и волевые. Телесные качества для девушек являются также наиболее значимыми, так как каждая девушка в роли матери хочет видеть себя привлекательной и желанной. На пятое место в структуре образа себя как будущей матери девушки поставили социальный интеллект. Такие качества безусловно важны в образе матери, так как они определяют эффективность социального взаимодействия, способность понимать и интерпретировать поведение другого человека, собственное поведение и способность действовать правильно в любой сложившейся ситуации. На шестом месте стоят деятельностные и интеллектуальные характеристики. На восьмом месте оказались такие характеристики, как конвенциональные и поведенческие, а на десятом – метафорические. Акизитивные характеристики девушки отнесли на последнее 11 место, считая данную характеристику вовсе незначительной в образе будущей матери.

При сравнении Я-образа, образа себя как будущей матери и образа своей матери у студенток с различным отношением к материнству мы полу-

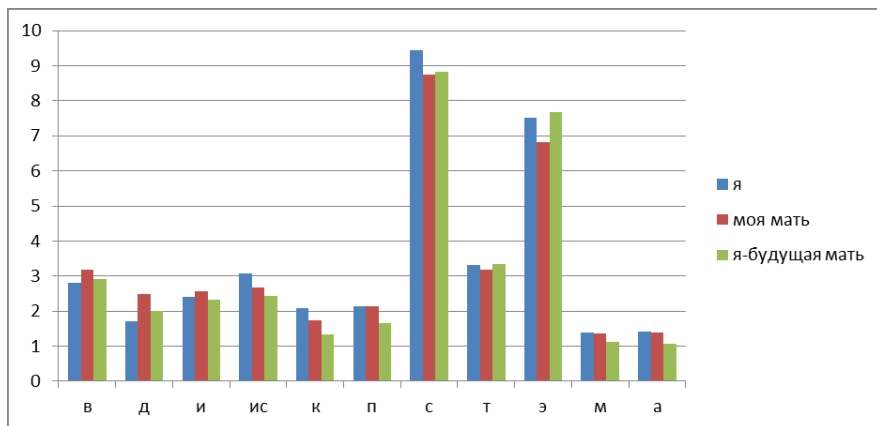


Рисунок 1– Структуры образов Я, матери, Я как будущая мать

чили следующие результаты, которые отражены в Таблицах 3, 4, 5. Социальные характеристики девушки поставили на первое место во всех образах. Девушки видят образ хорошей матери как человека, имеющего значимое место в обществе. На втором месте стоит эмоциональность, эта характеристика так же во всех образах на втором месте. На третьем месте в образе Я-будущая мать и Образе Я стоят телесные характеристики. На четвертом месте в образе Я и образе своей матери отмечен интеллект социальный, а в образе себя как будущей матери – интеллект. На пятом месте в Я-образе и образе себя как будущей матери стоят волевые качества, для девушек в образах их материй и себя в будущем как матери важно иметь волевые качества, для них важны такие характеристики, как целеустремленность, упор-ство, но в настоящем это не так важно, а в образе реальной матери интеллект социальный. На седьмом месте во всех образах – деятельные характеристики. На восьмом месте – поведенческие характеристики. На девятом также во всех образах совпадение, стоят конвенциональные характеристики. На десятом месте во всех образах – акизитивные характеристики. На одиннадцатом месте стоят метафорические характеристики, что означает, что по ним различий нет.

Проведя статистический анализ методики СОЧ (и), мы получили следующие результаты. О структуре образа Я, Я-будущая мать, реальная мать у студенток с различным отношением к материнству можно сказать, что есть явные различия между образами в особенностях поведения личности как субъекта взаимодействия. Студентки больше всего социальных качеств дают образу Я (9,5), затем образу Я-будущая мать (8,9) и потом образу реальной матери студенток (8,7). Также высокие показатели по шкале эмоциональности (э), например, такие, как добрый, любящий, злой, девушки-студентки представляют Я-образ с наиболее выраженной эмоциональностью (7,7). Образ себя как будущей матери (7,8), а образ реальной матери наименее эмоционален по сравнению с двумя предыдущими (6,8).

Самые низкие показатели по шкале метафорические (м) у образа реальной матери (1,3), образ-Я (1,3), образа себя как будущей матери (1,1). Это говорит о том, что, по мнению девушек, эти качества используются крайне редко для всех образов.

О модальности образов можно сказать, что образу Я-будущая мать приписывают больше положительных характеристик (около 73 %). Отрицательных характеристик в образе Я-будущая мать меньше, всего около 11 %, а остальное – нейтральные характеристики, около 10 %. В образе реальной матери приписано около 70 % положительных качеств, отрицательных около 15 % и примерно столько же нейтральных характеристик (15 %). В Образе-Я около 53 % положительных характеристик, около 22 % отрицательных и 20 % нейтральных качеств, что показывает, что студентки видят в образе себя

меньше положительных качеств, чем в образе себя как будущей матери. То есть когда они станут матерями, у них появится больше положительных характеристик и станет меньше отрицательных качеств.

Частотный словарь наглядно показывает, какие определения были в описаниях образов наиболее часто использованы. При сравнении частотных словарей Я-образа, образа матери и образа Я-будущая мать мы получили следующие результаты, которые отображены в Таблице 3. На первом месте в образе-Я больше половины девушек (60,34 %) описывают себя как добрых. В образе матери девушки выбрали эту же характеристику с наибольшим повтором (67,24 %). В образе Я как будущая мать наибольшее количество повторов было в характеристике «заботливая» (75,86 %). Также девушки ставят на одни из первых мест в образе-Я такие характеристики, как «веселая» и «ответственная» (39,66 %), а в образе матери такие характеристики, как «красивая», «заботливая» (58,62 %). В образе Я-будущая мать девушки ставят на одно из первых мест такую характеристику, как добрая (70,69 %).

Таблица 3 – Наиболее частые определения, используемые в Образах Я, матери, Я-как будущая мать у всех испытуемых выборки

Я	Абс. частота	Отн. частота	Моя мать	Абс. частота	Отн. частота	Я будущая мать	Абс. частота	Отн. частота
Добрая	35	60 %	Добрая	39	67 %	Заботливая	44	76 %
Веселая	23	40 %	Красивая	34	59 %	Добрая	41	71 %
Ответственная	23	40 %	Заботливая	34	59 %	Умная	35	60 %
Умная	22	38 %	Умная	33	57 %	Красивая	32	55 %
Заботливая	15	26 %	Любимая	24	41 %	Любящая	30	52 %
Красивая	15	26 %	Ответственная	22	38 %	Веселая	29	50 %
Ленивая	15	26 %	Веселая	19	33 %	Ласковая	28	48 %
Любящая	14	24 %	Любящая	19	33 %	Ответственная	28	48 %
Милая	14	24 %	Мудрая	19	33 %	Мудрая	25	43 %
Честная	14	24 %	Понимающая	15	26 %	Нежная	22	38 %
Дочь	13	22 %	Трудолюбивая	15	26 %	Понимающая	22	38 %
Симпатичная	13	22 %	Хозяйственная	15	26 %	Любимая	19	33 %
Вспыльчивая	12	21 %	Сильная	14	24 %	Спокойная	17	29 %
Девушка	12	21 %	Внимательная	13	22 %	Строгая	16	28 %
Обидчивая	11	19 %	Аккуратная	12	21 %	Терпеливая	16	28 %
Отзывчивая	11	19 %	Отзывчивая	12	21 %	Сильная	15	26 %
Общительная	10	17 %	Терпеливая	12	21 %	Справедливая	14	24 %
Справедливая	10	17 %	Честная	12	21 %	Внимательная	13	22 %
Студентка	10	17 %	Ласковая	11	19 %	Отзывчивая	13	22 %
Целеустремленная	10	17 %	Нежная	11	19 %	Общительная	12	21 %

На третье место студентки поставили во всех трех образах такую характеристику, как умная: в образе-Я (37,93 %), в образе матери (56,62 %) и в образе Я как будущая мать (60,34 %).

Можно сделать следующие выводы, что такое определение, как «красивая», чаще всего встречается в образе матери (60 %) и себя как будущей матери (55 %), чем в образе-Я (всего 26 %). По определению «заботливая» есть значимые различия во всех трех образах, чаще всего это определение встречается в образе Я как будущая мать (76 %) и в образе матери (59 %). В описании образа Я как будущая мать намного чаще упоминается определение «заботливая», чем в образе матери и образе-Я (26 %). Девушки считают, что мамы и те, кто только собирается быть матерью, намного заботливее и ласковее, чем они есть сейчас на самом деле. Статус матери придает девушкам больше положительных характеристик.

Такое определение, как «ленивая», встречается достаточно часто только в образе-Я (26 %), некоторые отвечают, что их мамы тоже могут быть ленивыми (9 %), но в образе Я-как будущая мать такое определение всего одно (2 %), девушки считают, что ленивые они только сейчас, а когда появится ребенок, то они уже перестанут лениться.

Определение «дочь» также достаточно часто употребляется девушками, особенно в образе-Я (22 %), в образе матери таких определений мало, всего 9 %, но есть студентки, которые не забывают, что когда станут матерями, они не перестанут быть и дочками. В образе Я как будущая мать 5 % девушек описали этот образ определением «дочь» и «хорошая дочь».

Таблица 4 – Сравнение частоты встречаемости определений разных образов

Определения	Я		Моя мать		Я-будущая мать		Угловое преобразование Фишера: критерий и уровень значимости					
	Частота		Частота		Частота		Я –		Я –		Моя мать –	
	абс	отн	абс	отн	абс	отн	Моя мать		Я будущая мать		Я будущая мать	
красивая	15	26 %	35	60 %	32	55 %	3,83	0,01	3,27	0,01	0,56	
заботливая	15	26 %	34	59 %	44	76 %	3,64	0,01	5,64	0,01	1,99	0,05
ленивая	15	26 %	5	9 %	1	2 %	2,53	0,01	4,32	0,01	1,79	0,05
Дочь	13	22 %	5	9 %	3	5 %	2,10	0,01	2,84	0,01	0,73	
мудрая	0	0 %	19	33 %	25	43 %		0,01		0,01		

Такое определение, как «мудрая», встречается только в описании образа матери (33 %) и образа Я как будущая мать (43 %). В описании себя девушки ни разу не использовали определение мудрая, мы можем сделать вывод, что девушки считают, что мудрость приходит лишь с возрастом и опытом,

поэтому они и описывали свою мать как мудрую и представляли себя также мудрыми матерями.

Результаты статистической обработки авторской анкеты «Отношение студенток к материнству»

В таблице 5 представлены обобщенные результаты обработки авторской анкеты. Большинство тех респондентов, которые хотят иметь детей, собираются совмещать материнство с профессиональной деятельностью, в отличие от тех, кто не планирует иметь детей.

Эти девушки (99 %) не планируют совмещать детей и работу. Можем предположить, что девушки не хотят иметь детей, так как считают, что их невозможно совмещать с работой. Работа для них настолько важна и значима, что они считают ее очень ответственным и серьезным делом, которое нельзя совмещать с чем-либо еще.

Таблица 5 – Сопряженность частоты ответов на вопросы о желании иметь детей и совмещать материнство с профессиональной деятельностью

Мне бы хотелось иметь детей	Всего человек	Я планирую совмещать материнство с проф. деятельностью				
		да	скорее да	затрудняюсь ответить	скорее нет	нет
Да/скорее да	45	31	9	4	0	1
		69 %	20 %	9 %	0 %	2 %
Затрудняюсь ответить	3	2	1	0	0	0
		20 %	33 %	0 %	50 %	0 %
Скорее нет	4	1	2	0	1	0
		25 %	50 %	0 %	25 %	0 %
Нет	6	0	0	0	2	4
		9 %	0 %	0 %	0 %	67 %
Всего	58	34	12	4	3	5

Если девушки были единственными детьми в семье, то в будущем они хотят иметь также одного или двоих детей. Если в семье был один брат или сестра, то своих детей девушки хотят в большей степени двух (60 %), но можно и трех. В той семье, где было трое детей, девушки хотят четко только двух детей. Можем предположить, что девушкам не хватало внимания от родителей, так как все внимание и забота уходили на младших братьев или сестер. Дети из многодетных семей чаще всего не хотят иметь много детей, нехватка внимания от родителей и недостаток собственной территории дают о себе знать (Таблица 6).

Таблица 6 – Сопряженность частоты выбора планируемого количества детей с числом детей в родительской семье у девушек

Какое кол-во детей вы считаете самым оптимальным	Всего человек	Кол-во детей в вашей родительской семье			
		1	2	3	4
1	14	7	7	0	0
		26 %	28 %	0%	0%
2	39	16	16	7	0
		69 %	60 %	100%	0%
3	4	1	3	0	0
		4%	12 %	0%	0%
4	1	0	0	0	1
		0%	0%	0%	100%
Всего	58	24	26	7	1

Сравнительный анализ структуры и содержания образов – Я, матери и Я – будущая мать в сознании студенток с различным отношением к материнству

Проводя сравнительный анализ структур образов, можно сделать вывод о том, что те девушки, которые хотят иметь детей, поставили на первое место такие характеристики, как социальные. Поведение личности в социальной среде в наше время является наиболее важным компонентом для любого человека. Второе место занимает эмоциональность. Эмоциональная составляющая действительно является важной, так как благодаря эмоциям люди, в особенности девушки, могут проявлять свои чувства, эмоции, выражать свое сопереживание, сочувствие. Эмоции помогают в жизни показать себя с настоящей стороны, раскрыть весь свой внутренний мир во всех красках и произвести впечатление на окружающих людей. На третье место девушки отнесли такие характеристики, как телесные. Эти качества для девушек являются не менее важными, так как в любом возрасте девушка хочет оставаться привлекательной и желанной. На четвертом месте оказались волевые характеристики и социальный интеллект. Реализация себя в любом направлении требует от женщин достаточного количества волевых качеств, например, таких как выносливость, ответственность, напористость, уверенность, самостоятельность, дабы преодолевать появляющиеся на пути препятствия. На шестое место респонденты отнесли интеллектуальные характеристики. Они также важны для девушек, ведь благодаря интеллекту мы можем существовать, общаться, развиваться, становиться лучше, мудрее, поэтому для девушки это достаточно важный компонент. На седьмое место девушки

отнесли поведенческие характеристики. На последних местах находятся такие характеристики, как метафорические, акзитивные и конвенциональные. Девушки считают, что для описания их образа такие характеристики не имеют значения.

В образе матери девушки, которые хотят иметь детей, поставили на первое место такую характеристику, как социальная. Поведение личности в обществе, место, которое она занимает там, люди, с которыми приходится общаться, все это является важной и неотъемлемой частью жизни любого человека и женщины в том числе. Второе место занимают эмоциональные характеристики. Эмоциональная составляющая действительно является одной из самых важных характеристик матери, так как именно эмоциональная связь между матерью и ее ребенком имеет существенное значение в формировании близких и доверительных отношений. Третье место занимают телесные характеристики. На пятое место девушки поставили интеллектуальные характеристики и социальный интеллект. Такие качества, безусловно, важны в образе матери, так как они определяют эффективность социального взаимодействия, способность понимать и интерпретировать поведение и состояние другого человека. Интеллект для женщин особенно важен, ведь любой человек каждый день находится в социуме, ему важно правильно подать себя и зарекомендовать. На седьмом и восьмом местах стоят деятельностные и поведенческие характеристики. Можно сказать, что образ матери у девушек связан во многом с внешними проявлениями в поведении. На последние места девушки поставили конвенциональные, метафорические и акзитивные характеристики. Мы можем сделать вывод, что данные структуры для девушек в описании их матери не играют никакой важной роли.

В образе Я – будущая мать девушки на первое место поставили такую характеристику, как социальная. Поведение личности в социальной среде в настоящее время является наиболее важным компонентом для любого человека. Второе место занимает эмоциональность. Эмоциональная составляющая действительно является очень важной, так как именно эмоциональные связи между матерью и ребенком имеют существенное значение для формирования близких доверительных отношений. На третье место девушки отнесли такие характеристики, как телесные. На четвертом месте – волевые качества. На шестое и седьмое место в структуре образа матери девушки поставили социальный интеллект и социальные характеристики. Такие качества, безусловно, важны в образе матери, так как они определяют эффективность социального взаимодействия, способность понимать и интерпретировать поведение другого человека, собственное поведение и способность действовать правильно в любой сложившейся ситуации. На седьмом месте стоят поведенческие и деятельностные характеристики. На восьмом месте

оказались такие характеристики, как конвенциональные, а на десятом – метафорические. Акизитивные характеристики девушки отнесли на последнее 11 место, считая данную характеристику вовсе незначительной в образе будущей матери.

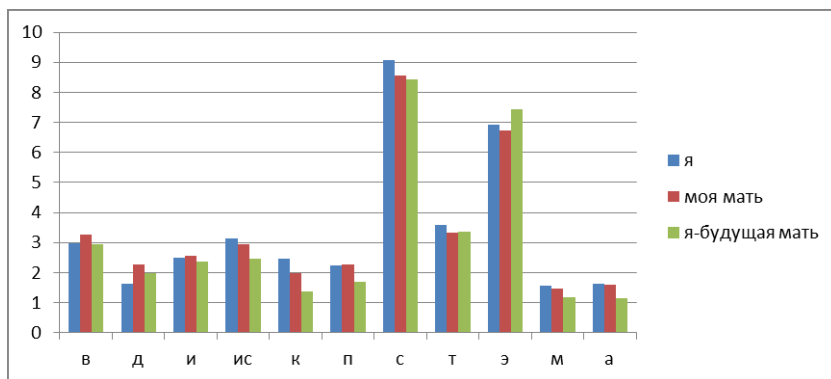


Рисунок 2 – Структуры образов испытуемых, планирующих иметь детей

При сравнении образа-Я, образа себя как будущей матери и образа своей матери у студенток, которые хотят иметь детей, мы получили следующие результаты, которые отражены в таблицах 7, 8, 9. Социальные характеристики девушки поставили на первое место во всех образах. Девушки видят образ хорошей матери как человека, имеющего значимое место в обществе. На втором месте стоит эмоциональность, эта характеристика так же во всех образах на втором месте. На третьем месте в образе Я-будущая мать и Образе-Я стоят телесные характеристики, на третьем месте в Образе-Я у девушек – волевые качества. На четвертом месте в образе матери появляется характеристика волевых качеств, а в образе-Я важен интеллект социальный, в образе себя как будущей матери – интеллект. На пятом месте в образе-Я, в образах их материй и себя в будущем как матери стоят волевые качества. На седьмом месте во всех образах – деятельные характеристики. На восьмом месте – поведенческие характеристики. На девятом также во всех образах совпадение, стоят конвенциональные характеристики. На десятом месте во всех образах – акизитивные характеристики. На одиннадцатом месте стоят метафорические характеристики, что означает, что по ним различий нет.

Проведя статистический анализ методики СОЧ (и), мы получили следующие выводы. О структуре образа Я, моя мать, Я – будущая мать у студенток, которые хотят иметь детей, можно сказать, что есть явные различия между образами в особенностях поведения личности как субъекта взаимодействия. Студентки больше всего социальных качеств дают образу Я (9,1), затем образу Я-будущая мать (8,4) и потом образу реальной матери студенток

(8,5). Также высокие показатели по шкале эмоциональности (э), например, такие, как добрая, любящая, злая, девушки студентки представляют образ-Я с наиболее выраженной эмоциональностью (6,9), образ себя как будущей матери (7,4), а образ реальной матери наименее эмоционален по сравнению с двумя предыдущими (6,8). Самые низкие показатели по шкале метафорические (м) у образа реальной матери (1,5), образ-Я (1,5), образ Я как будущей матери (1,1), что говорит о том, что, по мнению девушек, эти качества используются крайне редко для всех образов.

О модальности образов, которые изображены на Рисунке 3, можно сказать, что образу Я-будущая мать приписывают больше положительных характеристик (около 78 %). Отрицательных характеристик в образе Я-будущая мать меньше, всего около 8 %, а остальное – нейтральные характеристики, около 13 %. Из этого можем сделать вывод, что девушки, которые хотят иметь детей, ассоциируют себя с «идеальной» мамой и в будущем представляют себя именно такой, с наибольшим количеством положительных черт. В образе реальной матери обнаружено около 68 % положительных качеств, отрицательных около 16 % и примерно столько же нейтральных характеристик (14 %). Это говорит о том, что девушки описывают свою мать в наибольшей степени только положительными характеристиками, почти так же, как и образ Я как будущая мать, можно сделать вывод, что девушки в некотором роде хотят быть такими же матерями, как их собственная мать. В Образе-Я около 57 % положительных характеристик, около 19 % – отрицательных и 22 % – нейтральных качеств, что показывает, что студентки видят в образе себя меньше положительных качеств, чем в образе себя как будущей матери, то есть когда они станут матерями, у них появится больше положительных характеристик и станет меньше отрицательных качеств. Они будут больше походить на свою мать.

Для девушек, которые не хотят иметь детей, на первом месте, в структуре образа-Я стоят такие характеристики, как социальные. На второе место девушки поставили эмоциональные характеристики как и в образе-Я. Эмоциональная составляющая является наиболее важным компонентом в структуре образа матери, так как именно эмоциональные связи между матерью и ребенком имеют существенное значение для формирования близких и доверительных отношений. Девушки отнесли телесные характеристики на третье место. Девушки отнесли на четвертое место такие характеристики, как волевые и социальный интеллект. Для девушек, которые не собираются иметь детей, очень важны упорство, настойчивость, выдержка и независимость. Можно сделать вывод, что для этих девушки способность преодолевать без посторонней помощи появляющиеся на своем пути трудности и проблемы является значимой. Такое качество, как социальный интеллект, безусловно,

важно для образа-Я каждой девушки, так как они определяют эффективность социального взаимодействия, способность понимать, сочувствовать и интерпретировать поведение другого человека. Особенно важно научиться находить подход к разным людям и уметь заинтересовать их своей личностью. На шестом месте оказались интеллектуальные характеристики, они не так важны для девушек в описании их своего образа. На седьмом месте – поведенческие характеристики, а на восьмом такие характеристики, как конвенциональные и деятельностные. На самых последних местах оказались метафорические и акизитивные характеристики, что говорит о том, что для девушек эти качества имеют несущественное значение для описания образа-Я.

Девушки, которые не хотят иметь детей в настоящее время, в описании образа своей матери ставят на первое место такие характеристики, как социальные. Поведение личности в социальной среде в настоящее время является наиболее важным компонентом для любого человека. Второе место занимают эмоциональные характеристики. Благодаря эмоциональной составляющей мы можем чувственно оценить другого человека, понять какой он, как относится к жизни и опознать, какие ценности для него наиболее значимы. Может быть, для девушек образ матери является достаточно легко возбудимым, впечатлительным и импульсивным. На третьем месте находятся телесные характеристики. Волевые характеристики наши респонденты отнесли на пятое место. Для девушек, которые отрицательно относятся к материнству, волевые качества особенно важны. Такие девушки способны достигать поставленных целей сами в условиях реальных трудностей. Основные качества – это стойкость, сила воли, целеустремленность и упорство. На пятое место девушки отнесли интеллектуальные характеристики и социальный интеллект. Для них важна способность понимать поведение другого человека, свое собственное поведение, а также способность действовать сообразно ситуации. На седьмом и восьмом месте – поведенческие и деятельностные характеристики, как и в образе Я. Девушки отнесли метафорические и акизитивные характеристики на последние места, это означает, что на описание образа своей матери они никак не повлияли.

Девушки, которые не хотят иметь детей, в описании образа Я как будущая мать ставят на первое место такие характеристики, как социальные. Поведение личности в социальной среде в настоящее время является наиболее важным компонентом для любого человека. Второе место занимают эмоциональные характеристики. На третьем месте оказались волевые характеристики. Девушки представляют себя в роли матери достаточно волевым человеком, с таким набором качеств, как сила воли, упорство, настырность и самостоятельность. Телесные характеристики занимают четвертое место. На пятом месте стоит социальный интеллект, а на шестом – интеллектуальные

характеристики. Для них важна способность понимать поведение другого человека, свое собственное поведение, а также способность действовать соответственно ситуации. На седьмом и восьмом месте – поведенческие и деятельностные характеристики, как и в образе Я. Девушки отнесли метафорические и акизитивные характеристики на последние места, это означает, что на описание образа своей матери они никак не повлияли.

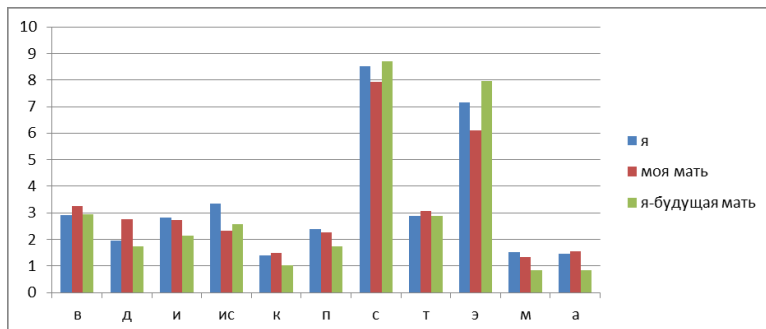


Рисунок 3 — Структуры образов испытуемых, не планирующих иметь детей

При сравнении образа-Я, образа себя как будущей матери и образа своей матери у студенток, которые не хотят иметь детей, мы получили следующие результаты. Социальные характеристики девушки поставили на первое место во всех образах. Девушки видят образ хорошей матери как человека, имеющего значимое место в обществе. На втором месте стоит эмоциональность, эта характеристика также во всех образах на втором месте. Эмоциональная составляющая действительно является важной, так как благодаря эмоциям люди, в особенности девушки, могут проявлять свои чувства, эмоции, выражать свое сопереживание, сочувствие. На третьем месте в образе Я-будущая мать и Образе-Я стоят телесные характеристики, так как каждая девушка в роли матери хочет видеть себя привлекательной и желанной, в образе матери на третьем месте у девушек волевые качества. Реализация себя как матери требует от женщины достаточного количества волевых качеств, способности преодолевать появляющиеся на пути препятствия. На пятом месте в образе-Я стоят волевые качества, для девушек в образах их материй и себя в будущем как матери важно иметь волевые качества, для них важны такие характеристики, как целеустремленность, упорство, но в настоящем это не так важно, а в образе реальной матери – интеллект социальный. На седьмом месте во всех образах – деятельные характеристики. На восьмом месте – поведенческие характеристики. На девятом также во всех образах совпадение, стоят конвенциональные характеристики. На десятом месте во всех образах акизитивные характеристики. На одиннадцатом месте стоят метафорические характеристики, что означает, что по ним различий нет.

Проведя статистический анализ методики СОЧ (и), мы получили следующие выводы о структуре образа-Я, моя мать, Я-будущая мать у студенток, которые не хотят иметь детей. Есть явные различия между образами в особенностях поведения личности как субъекта взаимодействия. Студентки больше всего социальных качеств дают образу Я (8,8), затем образу Я-будущая мать (8,0) и потом образу реальной матери студенток (8,0). Также высокие показатели по шкале эмоциональности (э), например, такие, как добрая, любящая, злая, девушки студентки представляют образ-Я с наиболее выраженной эмоциональностью (7,10), образ себя как будущей матери (8,0), а образ реальной матери наименее эмоционален по сравнению с двумя предыдущими (6,0).

Самые низкие показатели по шкале метафорические (м) у образа реальной матери (1,0), образ-Я (1,4), образ Я как будущей матери (0,8).

О модальности образов, которые изображены на Рисунке 3 можно сказать, что образу матери приписывают больше положительных характеристик (около 66 %). Отрицательных характеристик в образе матери меньше, около 15 %, а остальное – нейтральные характеристики, около 15 %. Из этого можно сделать вывод, что девушки описывают свою мать в наибольшей степени только положительными характеристиками, это значит, что девушки хотели бы быть схожи некоторыми характеристиками со своей матерью и в будущем быть похожей на нее. образу Я-будущая мать приписывают меньше положительных характеристик (около 61 %). Отрицательных характеристик в образе Я-будущая мать больше, чем в образе матери, около 21 %, а остальное – нейтральные характеристики, около 11 %. Из этого можем сделать вывод, что девушки, которые не хотят иметь детей, считают, что будут плохими матерями в будущем, с плохими качествами и привычками. В образе-Я около 49 % положительных характеристик, что очень мало, около 29 % отрицательных и 22 % нейтральных качеств, что показывает, что студентки видят в образе себя меньше половины положительных качеств, чем в образе себя как будущей матери. Это говорит о заниженной самооценке девушек, о неуверенности в личном потенциале, о боязни получить отказ, о чрезмерной застенчивости и обидчивости. Такие девушки могут иногда не стать победителями и заведомо могут занимать невыгодное положение в социуме, поэтому у них присутствует именно боязнь иметь детей от личной неуверенности и страха, девушки могут совершить большую ошибку и не родить ребенка.

Частотный словарь наглядно показывает, какие определения были в описании образов наиболее часто использованы у тех испытуемых, которые хотят иметь детей и тех, кто не планирует иметь детей. При сравнении образов Я, матери и Я как будущая мать мы получили следующие результаты, которые отражены в таблице 7.

Таблица 7 – Наиболее частые определения, используемые в образах Я, матери и Я как будущая мать у испытуемых, планирующих и не планирующих иметь детей

Испытуемые, планирующие иметь детей			Испытуемые, не планирующие иметь детей		
Определения	Абс. частота	Отн. частота	Определения	Абс. частота	Отн. частота
Я-образ					
добрая	28	60,87 %	добрая	7	58,33 %
веселая	18	39,13 %	веселая	5	41,67 %
ответственная	18	39,13 %	ответственная	5	41,67 %
умная	18	39,13 %	вспыльчивая	4	33,33 %
дочь	13	28,26 %	умная	4	33,33 %
любящая	13	28,26 %	внимательная	3	25,00 %
красивая	12	26,09 %	заботливая	3	25,00 %
ленивая	12	26,09 %	доверчивая	3	25,00 %
милая	12	26,09 %	дружелюбная	3	25,00 %
заботливая	11	23,91 %	красивая	3	25,00 %
Моя мать					
добрая	29	63,04 %	добрая	10	83,33 %
заботливая	28	60,87 %	умная	8	66,67 %
красивая	28	60,87 %	красивая	7	58,33 %
умная	26	56,52 %	заботливая	6	50,00 %
любимая	19	41,30 %	ответственная	6	50,00 %
любящая	17	36,96 %	любимая	5	41,67 %
веселая	16	34,78 %	вспыльчивая	4	33,33 %
ответственная	16	34,78 %	ленивая	4	33,33 %
мудрая	15	32,61 %	мудрая	4	33,33 %
понимающая	14	30,43 %	сильная	4	33,33 %
Я - как будущая мать					
заботливая	37	80,43 %	добрая	9	75,00 %
умная	32	69,57 %	заботливая	7	58,33 %
добрая	29	63,04 %	красивая	6	50,00 %
веселая	26	56,52 %	ответственная	6	50,00 %
красивая	26	56,52 %	умная	6	50,00 %
любящая	26	56,52 %	ласковая	5	41,67 %
ласковая	23	50,00 %	любимая	5	41,67 %
ответственная	22	47,83 %	мудрая	5	41,67 %
нежная	21	45,65 %	отзывчивая	5	41,67 %
мудрая	20	43,48 %	строгая	5	41,67 %

На первом месте в образе-Я у тех девушек, кто хочет иметь детей, стоит такое понятие, как «добрая» (60,87 %), у тех, кто не хочет иметь детей, первое место занимает это же понятие, только уже с наименьшим повтором (58,33 %). Также на одни из первых мест девушки ставят такие понятия, как «ве-

селя» и «ответственная»: у тех, кто хочет иметь детей, – 39,13 %, а у тех, кто не хочет, – 41,67 %. Те девушки, которые не планируют иметь детей на данный момент, ставят на четвертое место в описании себя такое понятие, как «вспыльчивая» (33,33 %), что отличается от тех девушек, кто хочет иметь детей. У них на четвертом месте стоит понятие «умная» (39,13 %).

В образе матери у всех девушек на первом месте стоит понятие «добрая». На втором месте у тех девушек, кто хочет иметь детей, стоят понятия «заботливая» и «красивая» (60,87 %), у тех, кто не хочет иметь детей, понятие «умная» (66,67 %), в то время как у тех девушек, кто хочет иметь детей, это понятие находится на 4 месте (56,52 %).

В образе Я как будущая мать у девушек, планирующих иметь детей, на первом месте стоит понятие «заботливая» (80,43 %), а у тех, кто не хочет иметь детей, на первом месте находится понятие «добрая» (75 %). Далее на втором месте у девушек, планирующих иметь детей, стоит понятие «умная» (69,57 %), что очень отличается от тех, кто не хочет иметь детей. У этих девушек понятие «умная» находится лишь на пятом месте (50 %). На четвертом месте у девушек, кто хочет иметь детей стоит понятие «веселая» (56,52 %), в то время как у тех испытуемых, кто не планирует иметь детей, этого понятия вообще нет. По данным из Таблицы 7 мы можем сделать вывод, что у тех девушек, кто собирается иметь детей, больше всего присутствует конвенциональных характеристик, это такие определения, как дочь, жена, девушка, студентка и т. п. Это может быть связано с отражением некой нормативности, соответствием требуемым нормам и правилам.

Те девушки, кто не хочет иметь детей или еще не решил, у них больше всего присутствует негативных определений. Возможно, это связано с низкой самооценкой, ведь она чаще всего связана с отношением в семье, из этого у девушек и вытекает вопрос «нужны ли мне дети?». Если девушка сталкивалась с какими-то трудностями в семье или недопониманием и частыми разногласиями, то отсюда у нее и может появиться неуверенность в том, нужна ли ей семья и дети, и будет ли она хорошей матерью. А в образе Я-будущая мать не только больше негативных оценок, но и меньше положительных, скорей всего, это также связано с семейными отношениями.

В образе Я-будущая мать присутствует большое количество негативных характеристик, на данный момент это говорит о явном нежелании девушек иметь детей. Девушки описали себя как будущую мать 19 негативными определениями и 19 положительными.

По образу матери значимых различий нет, но, тем не менее, негативная самооценка дает о себе знать, мы можем сделать вывод, что в семейных отношениях было что-то не так (Таблица 8).

Таблица 8 – Различия показателей в образах Я и Я как будущая мать в сознании тех испытуемых, кто планирует и не планирует иметь детей (по критерию Стьюдента)

Показатели	Испытуемые, планирующие иметь детей		Испытуемые, не планирующие иметь детей		t-критерий Стьюдента	
	Среднее	Станд. отклон	Среднее	Станд. отклон	Ур. знач.	
Образ – Я						
Волевые	2,947	1,559	2,923	1,656	0,048	
Деятельностные	1,474	1,084	1,462	1,127	0,035	
Интеллектуально творческие	2,237	1,384	2,769	1,589	-1,153	
Социальный интеллект	2,789	2,055	3,462	1,450	-1,087	
Конвенциональные	1,737	2,274	0,385	0,650	2,102	0,05
Социальные	1,947	1,541	2,000	1,528	-0,107	
Поведенческие	9,553	2,321	9,538	3,205	0,017	
Телесно-физические	3,632	1,667	3,000	1,780	1,159	
Эмоциональные	7,158	2,319	7,923	1,498	-1,109	
Метафорические	0,132	0,414	0,308	0,630	-1,151	
Акзигитивные	0,289	0,694	0,385	0,650	-0,433	
Позитивные	11,553	3,185	9,846	4,451	1,501	
Нейтральные	4,763	2,604	4,615	2,103	0,185	
Отрицательные	3,474	2,402	5,462	3,455	-2,293	0,05
Я – будущая Мать						
Волевые	2,921	2,173	3,077	1,382	-0,242	
деятельностные	2,000	0,900	1,692	1,251	0,960	
интеллектуально-творческие	2,368	1,025	2,154	1,068	0,645	
социальный интеллект	2,474	1,289	2,692	1,494	-0,507	
конвенциональные	0,658	0,815	0,385	0,768	1,059	
социальные	1,684	0,989	1,692	1,316	-0,023	
поведенческие	9,132	2,056	9,538	2,332	-0,596	
Телесно-физические	3,263	1,408	3,000	1,414	0,581	
эмоциональные	7,579	1,898	8,538	1,854	-1,582	
метафорические	0,211	0,413	0,154	0,376	0,436	
акзигитивные (мат)	0,289	0,460	0,308	0,480	-0,122	
Позитивные	16,289	1,972	13,385	5,470	2,822	0,01
Нейтральные	2,947	1,770	2,846	1,625	0,182	
Отрицательные	0,579	0,948	3,385	5,738	-2,953	0,01

В ходе проведенного исследования были получены следующие данные. Результаты методики И. Л. Соломина «Цветовые метафоры» представлены в таблице ниже (Таблица 9).

Таблица 9 – Понятия испытуемых с различным отношением к материнству

Понятие	Понятия, ассоциирующиеся с ним в групповом сознании 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
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

Понятие «рождение детей» у респондентов, которые хотят иметь детей, ассоциируется с такими понятиями, как мой ребенок, радость, дети, моя мать, семья. Отношение к рождению детей у девушек положительное, так как для них дети являются наиболее значимой ценностью и смыслом жизни. Те девушки, кто не хочет иметь детей, ассоциируют «рождение детей» с такими понятиями, как дети, страх, материнство, воспитание ребенка. Мы можем предположить, что у девушек появляется страх, состояние тревожности и,

как продолжение этой тревожности, нежелание брать на себя какую-либо ответственность за будущего ребенка.

У респондентов, которые хотят иметь детей, понятие «какой я хочу быть» ассоциируется с понятиями любовь, мой муж, мой ребенок, мое будущее, дети, моя мать. Можем предположить, что девушки хотят быть похожими на своих матерей. Мать для них является примером и идеальным образом. Те девушки, которые не хотят иметь детей, ассоциируют понятие «какой я хочу быть» с понятиями мой отец, перемены, мое будущее.

Эти данные, на наш взгляд, являются достаточно интересными, так как в других исследованиях, проводимых Соломиным И. Л. с применением этой методики, были получены результаты о том, что вне зависимости от пола респонденты хотят быть похожими на свою мать. «Различия в отношении к мужчинам и женщинам проявляется у обследованных женщин и в различном отношении к своим отцу и матери. А именно, отцы, как правило, ассоциируются с небольшим количеством эмоционально малозначимых понятий, таких, как люди, мать, знания, то есть в большинстве случаев представление об отце не занимает значительного места в структуре эмоциональной жизни женщин, отец не оказывает существенного влияния на их сознание и отношения. Мать гораздо более значима для женщин» [23, с. 158]. Исходя из полученных данных в ходе исследования, можно предположить, что девушки, нежелающие иметь детей и ассоциирующие свой будущий образ с отцом, имели недостаточно близкий эмоциональный контакт с собственной матерью. Девушки подсознательно боятся, что их отношения с собственным ребенком будут такими же негативными или напряженными, как с матерью, и, возможно, в силу этого отказываются от данной роли для себя в будущем. Также можно сделать вывод, что эти девушки не хотят принимать на себя ответственность за будущего ребенка, не хотят расставаться со своей свободой.

Понятие «материнство» у девушек, которые хотят иметь детей, ассоциируется с такими понятиями, как любовь, моя мать, семья, мой муж, радость, мое будущее. Девушки положительно настроены на материнство, и ребенок для них является значимой ценностью и смыслом жизни. Те девушки, которые не хотят иметь детей, ассоциируют понятие «материнство» с такими понятиями, как мой муж, дети, беременность, рождение детей, воспитание ребенка, мои обязанности. Они не планируют появления дополнительных обязанностей, ребенок и материнство в целом не являются значимыми и важными.

У тех девушек, которые планируют иметь детей и хотят этого, понятие «моя мать» ассоциируется с понятиями мой муж, мой ребенок, любовь, мое будущее, материнство, рождение детей, дети, беременность, каким (какой) я хочу быть. Для них мать является образом, который вызывает восхищение,

чи черты характера, манеры, умение преподнести себя и, самое главное, душевные качества девушки хотели бы перенять на себя. Те респонденты, кто не хочет иметь детей, ассоциируют понятие «моя мать» с такими понятиями, как семья, мое настоящее, успех, любовь. Можем предположить, что мать проявляет слишком большое внимания к жизни девушек, им, попросту, «тесно». Их матери, скорее всего, любят навязывать свое мнение, любят манипулировать и указывать, что нужно сделать и чаще всего принимают участие в личной жизни своего ребенка.

Понятие «беременность» у девушек, которые хотят иметь детей, ассоциируются с понятиями дети, любовь, мой ребенок, воспитание ребенка, мой муж, моя мать. У девушек явно положительное отношение к беременности, так как, в конечном счете, все сводится к заботе и любви со стороны близких и любимого человека. Девушки чувствуют жизнь внутри себя, и беременность для них является важным и значимым этапом в их жизни. Девушки, которые не планируют иметь детей, ассоциируют понятие «беременность» с такими понятиями, как мой ребенок, дети, материнство, страх, воспитание ребенка. Делаем вывод, что девушки просто боятся беременности. Во время беременности организм женщины претерпевает значительные изменения, что само по себе способствует развитию тревоги. Тревога может оторвать будущую маму от активной жизни, особенно когда она не работает и сидит дома, от новых впечатлений и положительных эмоций, а также дать негативный чужой опыт.

Такое понятие, как «мое настоящее», у девушек, кто не хочет иметь детей, ассоциируется с понятием материальное благополучие. Девушек заботит их материальное состояние, наличие средств на жизнь, развлечение и получение различных благ для существования, которые напрямую связаны с наличием денежных средств. Девушки, которые не планируют иметь детей, ассоциируют понятие «мое настоящее» с понятием моя мать. Их явно заботят отношения с матерью, они сосредоточены только на них. Можно предположить, что девушки подсознательно не хотят ребенка, так как их матерей слишком много в их жизни, они уверены, что их ребенок также будет ущемлять их права и свободу, будет мешать развитию их личной жизни.

Девушки, которые хотят иметь детей, ассоциируют понятие «мой ребенок» с такими понятиями, как дети, мой муж, моя мать, радость, каким (какой) я хочу быть, рождение детей, мое будущее, беременность, мое увлечение, любовь, семья. Ребенок у девушек связан с положительными эмоциями, так как девушки думают, что с ребенком можно впасть в детство и каждый раз получать удовлетворение от проведенного с ним вместе времени. Девушки, которые не планируют иметь детей, ассоциируют понятие «мой ребенок» с понятиями беременность, дети, мое прошлое, воспитание ребенка. У деву-

шек явная ассоциация с прошлым. Может когда-то они об этом думали, но не сейчас. Ребенок для них представляется абстрактным явлением, которое произойдет в далеком будущем, мысль о ребенке не является значимой ценностью для них в настоящее время, для этих девушек важнее самореализация, свобода и успех.

Понятие «какая я на самом деле» у девушек, которые не хотят иметь детей, ассоциируется с понятием свобода. Свобода для них представляет собой отсутствие ответственности за жизнь другого человека, то есть своего будущего ребенка, каких-либо обязательств перед ним, а также возможности делать все, что хочется без ограничения в виде ребенка.

У девушек, которые хотят иметь детей, понятие «мое увлечение» ассоциируется с понятием мой ребенок. Можно предположить, что для того, чтобы в ближайшем будущем иметь детей, девушки ведут здоровый образ жизни, занимаются саморазвитием, образованием, чтобы иметь высоко оплачиваемую работу, чтобы ребенок ни в чем не нуждался, и быть примером для него. Девушки, которые не планируют иметь детей, ассоциируют понятие «мое увлечение» с понятием успех. Для них увлечением является успех, реализация в карьере, удовлетворение своих потребностей и амбиций, чтобы в будущем иметь все самое лучшее, быть независимой и ни в чем не нуждаться.

Девушки, которые планируют иметь детей, ассоциируют понятие «воспитание ребенка» с понятиями дети, мои обязанности, беременность. Эти девушки понимают, что воспитание ребенка – это их обязанность, так как это играет важную роль в будущем развитии и благополучии ребенка. Для них воспитание ребенка является сложным процессом, который отнимает большое количество сил и энергии, но девушки понимают его значимость.

Девушки, которые не хотят иметь детей, ассоциируют понятие «воспитание ребенка» с такими понятиями, как дети, труд, мои обязанности, беременность, мое прошлое, мой ребенок, материнство, рождение детей. Воспитание ребенка для них является долгим сложным процессом, который отнимает много времени, сил и энергии, можем предположить, что девушкам в детстве уделяли мало времени, внимания, и должного воспитания они не получали от своих родителей, отсюда и ассоциации с прошлым.

Понятие «мое будущее» у девушек, которые хотят иметь детей, ассоциируется с понятиями мой муж, моя мать, каким (какой) я хочу быть, мой ребенок, рождение детей, дети, радость, материнство. Для них будущее – это быть счастливой матерью, любимой женой, получать радость и удовольствие от своей семьи и рождения детей. Главное для девушек – это семья и ее благополучие. Девушки, которые не планируют иметь детей, ассоциируют понятие «мое будущее» с понятиями общение, мое прошлое, перемены, мой друг, радость, каким (какой) я хочу быть, дети. Девушки видят свое будущее как

калейдоскоп различных и интересных событий, общение с разными и интересными людьми, встречи и путешествия с друзьями. Они готовы к различным переменам в жизни, так как эти девушки ни от кого не хотят быть зависимыми.

Анализ представлений о себе как будущем отце в студенческом возрасте

Отцовство вместе с материнством составляет фундамент семейных отношений как супругов, так и родителей и детей.

Отец играет важную роль в развитии ребенка, равно (но не тождественно) как и любой другой значимый близкий взрослый человек в жизни ребенка. И, скорее всего, невозможно для всех мужчин обозначить какую-то одну, специфичную только для отцовства роль в развитии и воспитании ребенка, принципиально отличную от материнской роли.

Согласно американскому психологу М. Лэму, отцы и матери чаще влияют на ребенка одинаково, чем различно, и расхождения между ними менее важны, чем сходства, а механизмы и средства влияния на детей у отцов и матерей довольно схожи. К тому же, влияние отца на ребенка индивидуально и во многом зависит от личности самого мужчины и внутрисемейного контекста его отношений с ребенком. М. Лэм делает вывод, что индивидуальные свойства отцов, такие, как уровень маскулинности, интеллекта, эмоциональности и другие, влияют на развитие ребенка в меньшей степени, чем характер взаимоотношений между ними и их детьми. Хотя следует признать, что сам характер взаимоотношений, которые строит отец со своим ребенком, зависит от индивидуальных особенностей личности мужчины [11].

Однако многие исследователи стремились и стремятся по сегодняшней день обозначить специфические функции, которые реализует отец в жизни ребенка.

Одним из первых, кто четко разделил родительское отношение на отцовское и материнское, был Э. Фромм. Материнскую любовь он описал как безусловную по своей природе. Мать любит своего ребенка потому, что он просто есть, что это ее дитя, а не потому, что ребенок выполняет какие-то ее условия, оправдывает какие-то ее надежды и ожидания. Это идеальная материнская любовь как требует того материнское начало, которое представлено в личности женщины. Любовь отца, напротив, основана на определенных условиях, она руководствуется принципом «Я люблю тебя, потому что ты оправдываешь мои надежды, потому что ты исполняешь свой долг, потому что ты похож на меня». В такой «обусловленной» отцовской любви Э. Фромм выделяет как отрицательную, так и положительную стороны. Отрицатель-

ная сторона состоит в том, что любовь отца необходимо заслужить, иначе ее можно потерять, не оправдав надежд. В самой природе отцовской любви заложено, что послушание становится главной добродетелью, а непослушание – главным грехом, расплата за который – лишение отцовской любви. Тем важнее положительная ее сторона. Если любовь возникает на определенных условиях, ее можно завоевать, приложив все усилия. В отличие от материнской любви, любовью отца можно управлять.

Возникновение потребности у ребенка в отцовской любви Э. Фромм относит к возрасту после шести лет, когда ребенок начинает испытывать потребность в авторитете и руководстве со стороны отца. Функцией последнего становится учить ребенка, направлять его на решение задач, которые ставит перед ним общество [17].

Биологической функцией отца является его участие в зачатии ребенка, в заложении генетических основ будущего организма. Генетически отцом и матерью определяются черты и биологического сходства с родителями: цвет волос, цвет радужки глаза, особенности телосложения, основы функционирования всех органов и систем детского организма. Кроме того, задатки – будущая основа развития способностей (к умственной деятельности, искусству, спорту, изучению иностранных языков) – также закладываются генетически.

Нравственная позиция отца определяет его позицию и как воспитателя. Она отличается от материнской. Если по своей природе женщина – существо более эмоциональное, одухотворенное, то и в педагогической деятельности она в основном руководствуется чувствами. Мужчина же, как человек рациональный, деловой и серьезный, как правило, и в семейное воспитание вносит акцент разумного. А это значит, что отец четче и реалистичнее осознает цель воспитания и рационально выстраивает его стратегию и тактику, мотивированно, а не чувственно, избирая для этого необходимые средства, методы и приемы [21, с. 171].

Из этого можно сделать вывод, что образ отца связан с рациональностью, деловитостью и умением решать проблемы. Отцу скорее свойственна сдержанность и серьезность, нежели эмоциональность.

Отец – значимая фигура для ребенка. Наблюдая за отцом, ребенок отмечает для себя определенную модель поведения и взаимодействия с окружающим миром. Ребенок перенимает этот образец и затем, став уже взрослым, будет воспитывать по тому же принципу своих собственных детей [25, с. 116].

По данным И. С. Кона, дети, выросшие без отца, часто имеют пониженный уровень притязаний, у них выше уровень тревожности, чаще встречаются невротические симптомы, мальчики с трудом общаются со сверстниками, хуже усваивают истинно мужские роли, но гипертрофируют некоторые мужские черты: грубость, драчливость. Часто ребенок начинает бунтовать против

крайней зависимости от матери, либо вырастает пассивным, вялым, физически слабым [12].

Ребенок без отца страдает также от недостатка авторитета, дисциплины и порядка, которые в нормальных условиях олицетворяются отцом. Ребенок, растущий, главным образом, без отцовского авторитета, бывает часто недисциплинированным, несоциальным, агрессивным в отношении взрослых и детей.

Очень важным в неполной материнской семье может явиться отсутствие уверенности и устойчивости в социальном включении, так как профессия отца представляет обычно реальную и символическую базу экономического обеспечения семьи, а ее основательность является порукой уверенности. По словам И. Лангмейера и З. Матейчека, в то время как мать предоставляет ребенку возможность ощутить интимность человеческой любви, отец проторяет ребенку путь и отношение к человеческому обществу. Мать нас приводит к человеку, а отец – к людям [15].

В исследовании приняли участие 74 человека: 30 мужчин и 44 женщины. Среди женщин: 21 из полной семьи, 16 из неполной и 7 не указали состояние своей семьи. Среди мужчин: 18 из полной семьи и 12 из неполной. Все участники исследования не являются родителями. Наиболее молодому участнику 19 лет, наиболее старшему – 35 лет.

Анализируя таблицу 10 содержания образов юношей о себе, своем отце и о себе как о будущем отце можно заметить, что характеристики «добрый», «общительный», «честный», «ответственный», «умный», «отзывчивый», «сильный», «заботливый» присутствуют во всех трех образах. Таким образом, юноши, как и девушки, чаще всего при описании образов использовали характеристики, связанные с добротой, общительностью, умом, заботой, ответственностью и отзывчивостью. Данные характеристики имеют положительную окраску и отражают основные ценности и моральные нормы общества.

Таблица 10 – Наиболее частые определения, используемые в образах Я, отца и Я как будущий отец у испытуемых

Я	Абс. частота	Отн. частота	Мой отец	Абс. частота	Отн. частота	Я-будущий отец	Абс. частота	Отн. частота
Добрый	18	60 %	Добрый	10	33 %	Заботливый	20	67 %
Общительный	11	37 %	Ответственный	10	33 %	Добрый	19	63 %
Честный	10	33 %	Сильный	8	27 %	Любящий	16	53 %
<i>Веселый</i>	9	30 %	Умный	8	27 %	Ответственный	16	53 %
Ответственный	9	30 %	Честный	8	27 %	Умный	11	37 %
<i>Дружелюбный</i>	7	23 %	<i>Веселый</i>	7	23 %	Справедливый	10	33 %
Умный	7	23 %	Заботливый	7	23 %	Верный	8	27 %

Целеустремленный	7	23 %	<i>Смелый</i>	7	23 %	Общительный	8	27 %
Отзывчивый	6	20 %	Общительный	6	20 %	Сильный	8	27 %
Сильный	6	20 %	<i>Уверенный</i>	6	20 %	Внимательный	7	23 %
<u>Счастливый</u>	6	20 %	Отзывчивый	5	17 %	Открытый	7	23 %
<u>Амбициозный</u>	5	17 %	Открытый	5	17 %	Честный	7	23 %
Заботливый	5	17 %	Строгий	5	17 %	<u>Дружелюбный</u>	6	20 %
Серьезный	5	17 %	Опытный	4	13 %	Интересный	6	20 %
<i>Смелый</i>	5	17 %	<i>Спортсмен</i>	4	13 %	Отзывчивый	6	20 %
Спокойный	5	17 %	Успешный	4	13 %	Понимающий	6	20 %
<i>Спортсмен</i>	5	17 %	Щедрый	4	13 %	Рассудительный	6	20 %
<i>Уверенный</i>	5	16 %				<u>Счастливый</u>	6	20 %

Обозначения:

Жирный шрифт — определения, встречающиеся во всех образах;
курсив – определения, встречающиеся в Я-образе и образе отца (т. е. реальных людей); подчеркнутый шрифт – определения, встречающиеся в Я-образах реального и воображаемого (Я как будущий отец).

Следует заметить следующую тенденцию: характеристика «добрый», как и «добрая», во всех образах входит в тройку самых частых описаний. Это показывает, насколько ценно это качество и в женщине, и в мужчине.

При описании себя, кроме указанных определений, юноши часто используют «целеустремленный», «амбициозный», «уверенный», отражающие волевою сферу, карьерные желания стать успешным в жизни, как отец (определения «успешный» и «опытный» часто повторяются при описании отца). Также они отмечают такие качества, как «спокойный» и «серьезный». Все эти качества отражают маскулинность, т. е. желание соответствовать своему полу. Кроме того, они описывают себя счастливыми и дружелюбными, рассчитывая остаться таким и в будущем, когда станут отцом.

Определения «веселый», «смелый», «спортсмен», «уверенный» встречаются одновременно и в Я-образе, и образе отца (т. е. реальных людей) в качестве наиболее часто встречаемых. Это может свидетельствовать о некотором отождествлении себя и отца и желании быть на него похожим. При описании образа отца юноши используют определения, отражающие отношения с ним, такие, как «строгий», «открытый», «щедрый».

Кроме определений, встречающихся во всех трех образах, первые места при описании образа себя как будущего отца занимают такие слова, как «любящий», «справедливый», «верный», «внимательный», «интересный», «понимающий», «рассудительный», отражающие, вероятно, те качества, которых не хватает юношам в отношениях с собственным отцом

Сравнивая частоты наиболее используемых определений при описании Я-образа, образа отца и образа «Я как будущий отец» у мужчин, выяснили, что себя юноши чаще характеризуют добрым (60 %), чем собственного

отца (33 %), и рассчитывают, что останутся такими, когда станут родителями (63 %). Юноши считают, что будут более ответственными, став отцами, и более ответственными, чем их родители. Ведь 53 % юношей вспомнили об этом слове при описании именно образа «Я как будущий отец», а при описании Я-образа и образа собственного отца данное определение вспомнили 30 % и 33 % юношей соответственно (Таблица 11).

Таблица 11 – Сравнение частоты встречаемости определений Я-образа, образа отца и образа «Я как будущий отец» у юношей

Определения	Я		Мой отец		Я — будущий отец		Угловое преобразование Фишера критерий и уровень значимости					
	Частота		Частота		Частота		Я		Я		Мой отец	
	абс	отн	абс	отн	абс	отн	–	–	–	–	–	–
Добрый	18	60 %	10	33 %	19	63 %	2,1	0,05			2,4	0,01
Ответственный	9	30 %	10	33 %	16	53 %			1,8	0,05		
Заботливый	5	17 %	7	23 %	20	67 %			3,5	0,01	4,1	0,01
Верный	3	10 %	3	10 %	8	27 %			1,71	0,05	1,71	0,05
Справедливый	3	10 %	3	10 %	10	33 %			2,27	0,05	2,27	0,05

Большинство респондентов (67 %) думают, что станут заботливыми, хотя менее 20 % считают себя такими сейчас, а 23 % юношей описывают заботливыми своих отцов. Кроме того, треть респондентов в описании образа себя как будущего отца используют определения «верный» и «справедливый», а в описании себя и отца эти слова используют только 10 % испытуемых.

Таким образом можно сказать, что мужчины склонны считать, что они станут более ответственными и заботливыми, когда у них появятся собственные дети.

Представления о себе как о будущем родителе у студентов с разным составом родительской семьи

Состав родительской семьи не может не оказывать влияние на формирование представления молодых людей о себе как о будущем родителе. Поскольку, как правило, при разводе дети независимо от пола остаются с матерью, а отец уходит из семьи, то и взгляд юношей и девушек на свою роль в будущей семье трансформируется по-разному. Особенно заметно это по невербальным соотношениям. У девушек из полных и неполных семей нет значимых различий: от 56 % до 80 % сопоставляют образы «Я», «моя мать», «Я как будущая мать». Это может говорить о том, что материнство как такое несет в себе определенные характеристики, которые присущи их матери

и будут присущи им, когда они сами станут матерью. Либо же это может отражать склонность девушек представлять, что они станут похожи на своих матерей, когда у них появятся собственные дети. Не зависит от состава семьи и количество противопоставлений: около 15 % думают, что они кардинально изменятся, столько же не хотят в будущем быть похожей на свою мать, около 20 % противопоставляют себя своей собственной матери. У юношей же различия значимы (Таблица 12).

Таблица 12 – Сравнение частоты сопоставлений и противопоставлений образов на невербальном уровне у юношей из полных и неполных семей

Образы	Полная семья		Неполная семья		Угловое преобразование Фишера критерий и уровень значимости	
	Абс. частота	Отн. частота	Абс. частота	Отн. частота		
Совпадения						
«Я» – «Отец»	11	61,11 %	3	25 %	2,006	0,05
«Я» – «Я как будущий отец»	13	72,22 %	7	58,33 %	0,786	
«Отец» — «Я как будущий отец»	13	72,22 %	5	41,67 %	1,685	0,05
Противопоставление						
«Я» — «Отец»	4	22,2 %	4	33,3 %	-0,669	
«Я» — «Я как будущий отец»	0	0,0 %	2	16,6 %	Не вычисляется	
«Отец» — «Я как будущий отец»	2	11,1 %	2	16,6 %	-0,433	

Только четверть юношей из неполных семей сопоставляют себя с образом отца, тогда в полных семьях таких почти две трети (эти различия являются значимыми на уровне 0,05). 72 % сопоставляют себя настоящего и образ себя как будущего отца, то есть то, каким они видят себя сейчас, таким они и думают остаться после появления детей. Столько же сопоставляют образ своего отца и образ себя как будущего отца, то есть им привлекателен образ их отца, и они совсем не против быть похожими на него. Среди юношей из неполных семей меньше половины собираются быть похожими на своего отца, это тоже меньше, чем в полных семьях.

Девушки из неполных семей, видя серьезные усилия в жизни своей матери, при вербальном описании ее образа и образа себя как будущей матери отмечают больше волевых качеств, чем девушки из полных семей (Таблица 13).

Таблица 13 – Значимые различия вербальных образов в сознании девушек из полных и неполных семей

Компонент структуры	Неполная семья		Полная семья		t-критерий Стьюдента, значимость	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение		
Образ матери						
волевой	3,875	1,628	2,905	1,446	2,125	0,05
Я как будущая мать						
волевой	3,688	2,152	2,524	1,778	2,123	0,05

Других значимых различий в частоте использования компонентов образов у девушек не выявлено.

В вербальных образах юноши из полных семей оценивают себя более положительно, чем респонденты из неполных семей ($p \leq 0,01$). Это может быть связано с тем, что у молодых людей из неполных семей не был сформирован положительный образ мужчины как такового, так как в неполных семьях чаще нет отца, чем матери. Также можно отметить, что отрицательные качества в себе гораздо чаще указывают именно респонденты из неполных семей ($p \leq 0,05$). Помимо отрицательных определений, мужчины из неполных семей значительно больше использовали нейтральные определения при описании себя по сравнению с мужчинами из полных семей ($p \leq 0,01$).

При описании образа Я юноши из полных семей чаще, чем юноши из неполных семей, употребляли определения, связанные с волевыми качествами, такие, как «настойчивый», «уверенный», «свободолюбивый», «победитель» ($p \leq 0,05$). А юноши из неполных семей в свою очередь чаще, чем юноши из полных семей, использовали конвенциональные определения при описании Я-образа. Такие определения не имеют никакой положительной или отрицательной окраски и часто используются в тех случаях, когда человек не хочет открыться и показать, какой он. Такими определениями могут быть «брат», «студент», «сын» и так далее, то есть они обозначают некий социальный статус человека, но не его характер.

Юноши из полных семей гораздо чаще отмечают интеллектуальные качества своего отца, чем юноши из неполных семей ($p \leq 0,01$): «умный», «начитанный», «опытный», «любопытный». Это говорит о том, что в полной семье папа, как правило, передает сыну свой опыт, мальчик растет, изучая интеллект своего отца, в то время как у юношей из неполных семей нет такой возможности (Таблица 14).

Таблица 14 – Значимые различия вербальных образов в сознании юношей из полных и неполных семей

Компонент и модальность структуры	Полная семья		Неполная семья		t-критерий Стьюдента (значение, значимость)	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение		
Я-образ						
Волевые	4,167	2,065	3,083	1,379	2,055	0,05
Конвенциональные	0,444	0,984	2,250	2,896	-2,456	0,05
Положительные	13,778	3,889	8,750	3,079	5,469	0,01
Отрицательные	4,222	2,756	7,833	3,099	-4,152	0,01
Нейтральные	2,000	1,910	3,417	2,109	-2,230	0,05
Образ отца						
Интеллектуальные	3,444	1,580	1,571	1,272	3,334	0,01
Положительные	13,833	3,330	7,857	5,956	3,920	0,01
Отрицательные	1,611	1,787	7,857	6,388	-4,054	0,01

Также можно заметить, что мужчины из полных семей оценивают и описывают своего отца гораздо положительнее ($p \leq 0,01$), а отрицательных качеств больше использовали юноши из неполных семей, чем юноши из полных семей ($p \leq 0,01$).

Результаты эмпирического исследования, обработка полученных данных с помощью математико-статистических методов, их последующий анализ и обобщение позволили нам сделать следующие **выводы**.

Образ реального и идеального супруга имеют различия в структуре и содержании у респондентов разного пола, а также в зависимости от того, имеют ли они на сегодняшний момент реальный опыт супружества.

Среди опрошенных юношей в студенческой выборке содержание мужских образов (образ-Я у юношей, образ отца, образ себя как будущего отца) сохраняет мускулинную направленность, соответствующую полу.

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

Девушки, которые не планируют иметь детей, на данный момент обеспокоены отношениями с собственными матерями, они сосредоточены на них. Возможно, именно эти трудности взаимодействия, недостаточный эмоциональный контакт и создают для этих девушек ситуацию отказа от роли матери для себя в будущем. Те девушки, которые планируют иметь детей, хотят быть похожими на своих матерей. Мать для них является примером и идеальным образом.

Существуют различия по модальности образов Я и Я как будущая мать в сознании студентов с различным отношением к материнству. У тех деву-

шек, кто планирует иметь детей, в описании образа Я присутствует намного больше положительных характеристик, чем у тех, кто не планирует иметь детей. Можно говорить о том, что нежелание иметь ребенка является следствием низкой самооценки в целом, неуверенности в своих силах и возможностях стать хорошей матерью для будущего ребенка.

Состав родительской семьи в большей степени влияет на формирование представлений о семейных ролях у юношей, чем у девушек. Девушки из неполных семей в большей степени обращают внимание как на волевые качества реальной матери («моя мать»), так и на свою роль в семье как матери. Юноши из неполных семей относятся более критично не только к своему отцу, но и к себе.

Полученные в исследовании данные отражают структуру и содержание образов реальных и будущих семейных ролей в сознании студентов. Выявление и анализ данных представлений могут быть соотнесены с имеющимся материалом по семейной проблематике, накопленным в психолого-педагогической литературе.

В современных условиях социальных изменений проблема исследования ценностно-ориентационных представлений о семье в юношеском возрасте не утрачивает своей актуальности. Распространяются альтернативные формы брака, изменяется представление о традиционной функционально-иерархической модели семьи, движение «чайлд-фри» получает поддержку у определенной категории молодых женщин. В настоящее время в нашей стране происходят изменения и в государственной политике поддержки института семьи, детства, отцовства и материнства. Но для достижения эффективного результата, кроме безусловно необходимых мер экономической поддержки молодой семьи, также необходимым является формирование у молодежи позитивного образа семьи, потребности в семейном образе жизни, осознании значимости выполнения данных семейных ролей, сохранения и принятия семейных ценностей посредством внедрения в образовательные учреждения программы психолого-педагогического сопровождения семейного самоопределения в юношеском возрасте.

Развитие производства, промышленной и транспортной сферы предъявляет и более высокие требования к специалистам, работающим в данных отраслях. Эти требования касаются сферы профессиональных знаний, сформированности компетенций, выраженности профессионально-важных качеств. Именно гармоничная реализация в семейных ролях может создать условия для увеличения рекреационного потенциала человека, поддержки в ситуациях преодоления нормативных кризисов профессионального становления, наиболее продуктивного выполнения своих профессиональных обязанностей.

Библиографический список

1. Андреева, Т. В. Семейная психология: Учеб. пособие / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Бойко, В. В. Счастье, семья, дети: автореф. дисс. канд. психол. наук / В. В. Бойко. – М., 2000. – 25 с.
3. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – 2006. – 174 с.
4. Варга, А. Я. Структура и типы родительских отношений: автореф. дисс. канд. психол. наук / А. Я. Варга. – М., 1986. – 29 с.
5. Волкова, В. В. Психологические особенности отношения к мате-ринству матерей-подростков: дисс. канд. психол. наук / В. В. Волкова. – Петропавловск-Камчатский, 2005. – 243 с.
6. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – СПб: Питер, 2006. – 176 с.
7. Ермакова, Е. С. Переживание и преодоление кризиса идентичности у юношей и девушек / Е. С. Ермакова // Научный поиск. – 2018. – № 4 (30). – С.3-5.
8. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб: «Издательство СОЮЗ», 2000. – 448 с.
9. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
10. Колесникова, С. С. Гендерные различия в социальных представлениях стыда у юношей и девушек / С. С. Колесникова, В. А. Шамиева // Материалы Всероссийской научной конференции «Актуальные проблемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, образования». – СПб., Изд-во ПГУПС, 2015. – С 149-152.
11. Кон, И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М.: ИЦ «Академия», 2003. – 336 с.
12. Кон, И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М., 1989. – 280 с.
13. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
14. Матвеева, Е. В. Анализ материнства с позиции теории деятельности / Е. В. Матвеева. – М.: Изд-во ВГУ, 2004. – 302 с.
15. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. вузов / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
16. Мухина, В. С. Проблема материнства и ментальности женщин в местах лишения свободы / В. С. Мухина // Развитие личности. – М., 2003. – №3. – С.141-153.
17. Павлов, И. В. Психология отцовства: обзор исследований и некоторые выводы о современном состоянии проблемы / И. В. Павлов // Перинатальная психология и психология родительства. – 2008. – № 4. – С. 78-95.

18. Посысов, Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования / Н. Н. Посысов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
19. Рубштейн, Н. В. Зачем жениться / Н. В. Рубштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 58 с.
20. Силяева, Е. Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е. Г. Силяева. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
21. Гребенников, И. В. Семейное воспитание: Краткий словарь / Сост. И. В. Гребенников, Л. В. Конвинько. – М.: Политиздат, 1990. – 319 с.
22. Ситников, В. Л. Образ ребенка / В. Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001. – 286 с.
23. Соломин, И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования / И. Л. Соломин. – СПб.: Речь, 2006. – 280 с.
24. Социально-психологическая перцепция в системе образования: Монография / Под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В. Л. Ситникова. – СПб.: «ЭЛВИ-Принт», 2016. – 150 с.
25. Спиваковская, А. С. Как быть родителями (О психологии родительской любви) / А. С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
26. Филиппова, Г. Г. Психологическая готовность к материнству / Г. Г. Филиппова // Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода: Учебное пособие / Сост. А. Н. Васина. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – С.62-65.
27. Филиппова, Г. Г. Психология материнства: Учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.
28. Филиппова, Г. Г. Трудная радость материнства / Г. Г. Филиппова // Семья и школа. – М., 2001. – № 1. – С.7-9.
29. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
30. Чернова, Г. Р. Изучение образа значимого сверстника в сознании студентов / Г. Р. Чернова, С. В. Курбанов, Н. С. Бар. – СПб.: Изд-во Ленинградский гос. ун-та им. А. С. Пушкина, 2009. – 67 с.
31. Яценко, Е. Ф. Самоактуализация и субъективное благополучие как социально-психологические проблемы профессионального образования: студенты и преподаватели университета / Е. Ф. Яценко // Вестник ЮУрГУ. – Серия «Психология». – Челябинск, 2012. – Вып.18, № 31 (290). – С. 56–63.

Эргономический подход к исследованию структуры внутренней картины здоровья у школьников

Последние исследования многих авторов показывают резкое ухудшение основных показателей здоровья. Необходимо отметить, что наибольший рост числа психических и соматических заболеваний отмечается среди детей и подростков.

В законе «Об образовании РФ», главе 5, статье № 48 «Обязанность и ответственность педагогических работников» указано, что педагогические работники «должны развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни» [18].

Однако, неверно организованная учебная деятельность связана с эмоциональными переживаниями, преодолением сложных и стрессовых ситуаций, которые оказывают негативное влияние на состояние здоровья учащихся. Е. В. Воронина обращает внимание, что один из путей, который может помочь преодолеть негативные тенденции современной школы по нарушению физического, психического и социального благополучия (здоровья) является эргономический подход [6].

Безопасность является одним из критериев эффективности деятельности образовательного учреждения. Эргономический подход представляет собой реализацию требований эргономики к организации образовательного процесса, отмечает Е. Г. Левченко. Федеральные государственные стандарты общего образования предъявляют особые требования к результатам образования, включая в них не только предметные, но и метапредметные и личностные результаты. Таким образом, в соответствии с требованиями ФГОС образовательное учреждение призвано создавать условия для усвоения образовательных программ, формирования общей культуры личности обучающегося, их адаптации к жизни в обществе, сохранения здоровья ученика и учителя. Эргономический подход в учебно-воспитательном процессе современной школы может осуществляться с помощью ряда психологических, педагогических и организационных условий [11].

Следует отметить, что накоплен огромный опыт по организации здоровьесформирующей деятельности и созданию здоровьесберегающих условий в образовательном учреждении. Многие мероприятия направлены на проведение спортивных занятий, Дней Здоровья, организацию тематических

лекций с обучающимися и их родителями т.п. Особое внимание уделяется организации учебного кабинета, учебного места, обращается внимание на соблюдение двигательной и речевой активности учащихся на уроке, обеспечение условий личностного роста. Важным представляется развитие волевой устойчивости и нравственной саморегуляции к преодолению трудностей и сложных жизненных ситуаций, формирование осознанного соблюдения здорового образа жизни и ценности своего здоровья.

Педагогическая эргономика призвана содействовать совершенствованию процесса образования и рассматривается как прикладная наука. Она изучает физиологические и психологические трудовые возможности преподавателя и обучающегося, с целью создания оптимальных условий их деятельности – условий, которые сохраняли бы здоровье человека, делали его деятельность эффективной при посильных затратах биологических ресурсов, нервной энергии, времени и материальных средств [7]. Эргономический подход, уточняет Е.В.Воронина, исходя из целей педагогической эргономики, может обеспечить высокую эффективность образовательного процесса, а также создать условия для гармоничного развития личности в процессе образования [6].

Чем крепче здоровье ребенка и чем успешнее он может противостоять стрессовым факторам, тем успешнее обучение. В общей проблематике психологии здоровья уделяется особое внимание изучению внутренней картины здоровья (ВКЗ). Новое понятие «внутренняя картина здоровья», по аналогии с понятием «внутренняя картина болезни», было предложено В. М.Смирновым и Т. Н.Резниковой. Их исследования показали, что одновременно с ВКБ создается другая, противоположная модель – внутренняя картина здоровья, своеобразный эталон здорового человека, или здорового органа, или части тела и т. д. [1], [14].

В. А. Ананьев рассматривает ВКЗ как самоосознание и самопознание человеком себя в условиях здоровья. ВКЗ – это особое отношение личности к своему здоровью, которое выражается в осознании его ценности и активно-позитивном стремлении к его совершенствованию. Внутренняя картина здоровья, пишет он, есть определенное психофизическое пространство, где человек способен оценить свои биологические, социально-психологические и духовные возможности. Это не только знание о своих возможностях, но и умение пользоваться истинными резервами и нераскрытыми потенциями в себе самом [2], [17].

Развитие ВКЗ происходит на протяжении всей жизни человека. Внутренняя картина здоровья, отмечает В.Е.Каган, не врожденное индивидуальное, а развивающееся личностное образование. Она формируется в ходе социализации и воспитания, начиная с ранних этапов жизни [8], [9]. Отсюда следует не-

обходимость: изучения половозрастных закономерностей, условий и причин формирования ВКЗ и разработки адекватных реальности и перспективам социального развития методологии и методики корректного (нельзя починить себе природу, не подчиняясь ее законам) вмешательства в ее формирование [10], [15].

Дети разного возраста по-своему представляют здоровье и болезнь. При изучении ВКЗ, пишет И. И. Мамайчук, необходимо учитывать возрастной подход. Внешние и внутренние условия развития определяют особенности возраста ребенка как временной характеристики индивидуального развития [12], [13].

Таким образом, предлагается следующее определение ВКЗ - это комплексное субъективное представление человека о своем здоровье, механизмах его формирования, причинах ухудшения, совокупность эмоциональных переживаний в состоянии здоровья, способах его поддержания и сохранения, включающая следующие взаимосвязанные структурные компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

В ходе научной работы было проведено многоуровневое сравнительное исследование феномена «внутренняя картина здоровья» (ВКЗ) среди школьников разных возрастных групп: младший и старший подростковый, юношеский возраст. В исследовании приняли участие учащиеся пятых, восьмых и одиннадцатых классов школ Санкт-Петербурга (гимназия №272, школа №554). Объем выборки составил 147 человек, из них: учащиеся 5 классов (10 – 12 лет, средний возраст $10,4 \pm 0,44$ лет) – 43 чел. (мальчики – 23 (53,5%), девочки – 20 (46,5%)); учащиеся 8 классов (13-14 лет, средний возраст $13,4 \pm 0,25$ лет) – 44 чел. (мальчики – 10 (22,7%), девочки – 34 (77,3%)); учащиеся 11 классов (16-17 лет, средний возраст $16,3 \pm 0,19$ лет) – 60 чел. (юноши – 23 (38,3%), девушки – 37 (61,7%)).

Были использованы: клинико-психологический метод (клинико-биографический (клинико-anamnestический) метод, анкетирование, опрос), экспериментально-психологический метод (стандартизированные опросники, проективная методика), методы математической статистики.

В исследовании применялись следующие методики [3]:

- опросник «Отношение к здоровью» (Р. А. Березовская);
- опросник для самооценки тревожности (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин);
- опросник для исследования уровня депрессивности у подростков «Депрископ» (П. Хейманс, А. Подольский);
- опросник «СТАХИ» Ч. Д. Спилбергера для оценки агрессивности и ее структурных компонентов (адаптация С. Л. Соловьевой);
- опросник для изучения копинг-поведения Э. Хайма;



Рисунок 1 – Структура VK3 младших подростков (учащихся 5 классов)

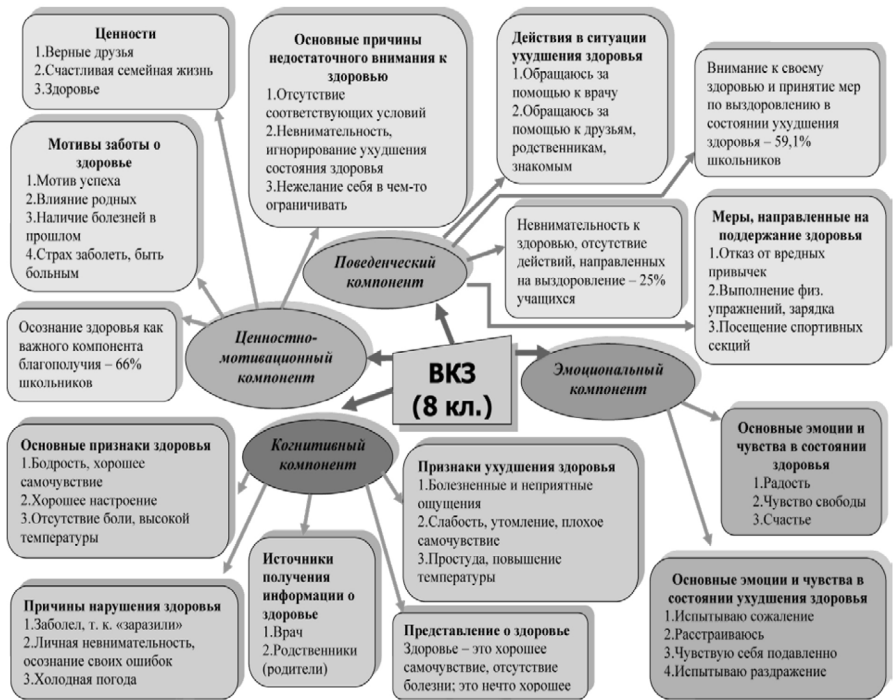


Рисунок 2 – Структура ВКЗ старших подростков (учащихся 8 классов)



Рисунок 3 – Структура ВКЗ школьников юношеского возраста (учащихся 11 классов)

- методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К.Томаса (адаптация Н. В. Гришиной, в модификации А. Г. Грецова);

- проективная рисуночная методика «Где живут чувства» (В. А. Афаньев, Е. А. Горская), направленная на выявление эмоций и чувств, которые чаще всего испытывают подростки и юноши, и частей тела на которые проецируются эти эмоции и чувства;

- многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (детский вариант CPQ (120) и подростковый вариант HSPQ (142));

- авторский опросник для подростков и юношей «Компоненты внутренней картины здоровья» [4], [5].

По данным медицинских карт обобщенно оценивалось соматическое здоровье школьников (группа здоровья, наличие хронических заболеваний, количество заболеваний за период прошедшего года).

Математико-статистическая обработка полученного материала проводилась с использованием статистического пакета STATISTIKA ver. 6.0.

Теоретическая модель для исследования внутренней картины здоровья у школьников представляет комплексное психологическое образование, включающее ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, которые отражают представления о здоровье, его ценности, признаках, причинах ухудшения, способах сохранения, совокупности эмоциональных переживаний в связи с состоянием здоровья, стратегии поведения по поддержанию и сохранению здоровья.

В ходе работы на основе экспериментально-психологического исследования проанализированы отдельные компоненты ВКЗ у школьников, что позволило содержательно раскрыть структуру ВКЗ в подростковом и юношеском возрасте. Изучены взаимосвязи между структурными компонентами ВКЗ и показателями неблагополучия здоровья школьников. Проведено изучение внутренней картины здоровья, структуры составляющих компонентов ВКЗ, уровней здоровья среди учащихся разных возрастных групп (5, 8 и 11 классы).

Компоненты внутренней картины здоровья школьников младшего, старшего подросткового и юношеского возраста обладают особенностями, соответствующими особенностям психологического развития на указанных возрастных этапах. Для старших подростков и школьников юношеского возраста характерна более высокая дифференцированность представлений о здоровье при более низкой его субъективной ценности, меньшей готовности к выполнению лечебно-профилактических процедур, большей автономности и опоре на личный опыт при выборе поведенческих стратегий в связи с состоянием здоровья, в отличие от младших подростков. Учащиеся юношеского возраста уделяют значительно меньшее внимание проблеме профилактики заболеваний и при ухудшении здоровья менее склонны обращаться к врачу.

Данные опроса обобщены и представлены на Рисунках 1, 2 и 3, которые отражают преобладающие тенденции ценностно-мотивационного, когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов ВКЗ [5].

У школьников подросткового и юношеского возраста отмечены показатели неблагополучия здоровья на психическом и социальном уровнях, имеющие следующие различия. Для младших подростков характерна большая выраженность тревожности, депрессивности и агрессивности (аутоагрессии), преобладание негативных эмоций, низкий уровень самоконтроля агрессивных тенденций при более высоком уровне социальной поддержки и более активном участии ближайшего социального окружения в поддержании и сохранении их здоровья, склонность использовать стратегию приспособ-

собления в конфликтной ситуации, в сравнении со старшими подростками и учащимися юношеского возраста. Для старших подростков характерен низкий уровень личностной тревожности и депрессивности, наличие агрессивности как реакции на текущие события, средний уровень контроля агрессии, склонность использовать стратегии приспособления и компромисса. Для школьников юношеского возраста характерен низкий уровень личностной тревожности и депрессивности, наличие умеренно выраженной агрессивности, однако более высокий уровень эмоциональной устойчивости и контроля агрессии, в конфликтной ситуации они склонны использовать стратегии компромисса и избегания.

Неблагополучие в сфере психического и социального здоровья, а именно, повышенная личностная тревожность, агрессивность, тенденция к аутоагрессии, склонность к подавлению эмоций, использование неконструктивных стратегий преодоления стресса, низкий уровень эмоциональной устойчивости, отсутствие близких друзей или родных, способных помочь в трудной ситуации – у школьников подросткового и юношеского возраста определяют недостаточную сформированность установок на сохранение и поддержание здоровья.

Субъективная ценность здоровья, принятие ответственности за здоровье, готовность обращаться за помощью и использование конструктивных способов совладания со стрессом являются ключевыми факторами, определяющими готовность школьников подросткового и юношеского возраста к ведению здорового образа жизни и установку на сохранение и поддержание здоровья.

Исследованы значимые корреляционные взаимосвязи между компонентами ВКЗ и показателями неблагополучия здоровья у школьников.

Соотношения между компонентами внутренней картины здоровья и показателями неблагополучия здоровья у школьников младшего подросткового возраста

С помощью корреляционного анализа (при учете достоверности $p < 0,05$) были получены статистически значимые корреляционные взаимосвязи между компонентами ВКЗ и показателями неблагополучия здоровья школьников младшего подросткового возраста. Анализ корреляционных плеяд позволил выделить следующие показатели, существенные для понимания психологических механизмов формирования ВКЗ:

1. Ценность здоровья.
2. Принятие ответственности за свое здоровье.
3. Умение обращаться за помощью при необходимости.

4. Копинг-стратегии совладания со стрессом «диссимиляция» и «агрессивность».

5. Аутоагрессия, личностная тревожность, депрессивность.

6. Показатели «сила Я» (эмоциональная устойчивость) и «фрустрированность» (напряженность).

К наиболее значимым корреляционным зависимостям между компонентами ВКЗ и показателям неблагополучия здоровья можно отнести положительные корреляционные связи ценности «здоровья» с показателями:

- «здоровье – как важный компонент для достижения благополучия в жизни» ($r = 0,58$),

- «врач, как источник получения дополнительной информации о здоровье» ($r = 0,52$),

- «научно-популярные книги о здоровье, как источник получения информации о здоровье» ($r = 0,40$),

- меры по поддержанию здоровья: «выполнение физических упражнений» ($r = 0,41$), «соблюдение режима сна и отдыха» ($r = 0,48$), «посещение врача с профилактической целью» ($r = 0,47$), «контроль веса» ($r = 0,41$), «посещение спортивных секций» ($r = 0,43$),

- эмоциональные переживания в состоянии здоровья: «уверенность в себе» ($r = 0,41$) и «отсутствие беспокойства» ($r = 0,43$),

- действия в ситуации ухудшения здоровья: «обращаюсь к врачу» ($r = 0,39$), «самостоятельно принимаю меры, исходя из прошлого опыта» ($r = 0,57$), и обратную взаимосвязь с показателем

- «количество заболеваний» ($r = - 0,51$).

Таким образом, младшие подростки, рассматривающие здоровье как одну из приоритетных ценностей, в целом более активны в заботе о здоровье, лучше осознают необходимость выполнения гигиенических и профилактических процедур, ориентированы на поиск информации о методах сохранения и поддержания здоровья, что, по-видимому, в значительной степени обеспечивает и их меньшую подверженность заболеваниям.

Выявлены обратные корреляционные связи показателя «принятие ответственности за свое здоровье» со следующими показателями:

- причина недостаточного внимания к здоровью «отсутствие компании (скудно одному)» ($r = - 0,43$),

- признак ухудшения здоровья «личные ошибки, невнимательность» ($r = - 0,45$),

и прямая взаимосвязь данного показателя с параметром -

- «отказ от вредных привычек – как мера, направленная на поддержание здоровья» ($r = 0,41$).

Таким образом, принятие ответственности за собственное здоровье у младших подростков сопряжено с сознательной установкой на контроль за состоянием здоровья, исключение случайных причин невнимательного отношения к здоровью.

Показатель «умение обращаться за помощью при необходимости» обратно коррелирует с мотивами заботы о здоровье:

- «страх болезни» ($r = -0,42$),

- «страх боли и увечья» ($r = -0,42$),

и прямо коррелирует с показателями:

- «в ситуации ухудшения здоровья – обращаюсь к врачу» ($r = 0,52$)

- «врач, как источник дополнительной информации о здоровье» ($r = 0,49$).

Таким образом, у обследованных младших подростков умение просить о помощи связано с готовностью обращаться в медицинские учреждения (в том числе в профилактических целях), причем в ряде случаев ориентированность на получение медицинской помощи может быть связана с некоторой озабоченностью школьников возможностью развития заболевания, боязнью заболеть, страхом перед симптомами и последствиями заболеваний.

Причем, было выявлено, что о важности формирования установки на обращение за медицинской помощью в случае необходимости и активное участие в лечении, свидетельствуют данные, согласно которым предпочтение стратегии поведения в конфликте «сотрудничество» – прямо коррелирует с показателями:

- «значимость информации о состоянии своего здоровья, получаемой от врача» ($r = 0,54$),

- «признак здоровья: бодрость, хорошее самочувствие» ($r = 0,49$).

Указанные зависимости подчеркивают значимость установки школьников на сотрудничество, которое также может реализовываться в отношениях врач-пациент и способствовать успеху лечения.

В целом, исследование свидетельствует о положительном значении субъективной ценности здоровья, принятием ответственности за здоровье и готовности обращаться за помощью, когда это необходимо как факторов, определяющих ориентированность младших подростков на поддержание и сохранение здоровья, которые играют существенную роль в выявлении мишеней для психопрофилактических воздействий (см. Рисунок 1).

К наиболее значимым индивидуально-психологическим характеристикам, связанными с компонентами ВКЗ, по данным корреляционного анализа были отнесены копинг-стратегии «диссимиляции» и «агрессивность», а также склонность к «аутоагрессии». Необходимо подчеркнуть, что указанные параметры имеют отношение в первую очередь к особенностям реагирования школьников на стрессовые ситуации и типичные стереотипы их поведения.

Было установлено, что предпочтение копинг-стратегии «диссимиляция» обратно взаимосвязано со следующими показателями:

- «здоровье как важный компонент, необходимый для достижения благополучия» ($r = - 0,46$),

- эмоциональные переживания в состоянии ухудшения здоровья «тревога и волнение» ($r = - 0,50$),

- меры, направленные на поддержание здоровья «отказ от вредных привычек» ($r = - 0,54$),

- действия в ситуации ухудшения здоровья: «обращаюсь за помощью к родным и друзьям» ($r = - 0,47$).

Таким образом, тенденция к использованию копинг-стратегии диссимиляции сопряжена у младших подростков с более низкой оценкой здоровья как условия успеха, склонностью скрывать трудности (в том числе со здоровьем) от окружающих и негативными переживаниями в связи с болезненным состоянием. В целом, подобный паттерн поведения может характеризоваться как «бравлада», которая у младших подростков может ошибочно ассоциироваться с проявлениями взрослости. В связи с этим, чрезвычайно важной представляется задача формирования у подростка доверительного отношения к окружающим и заботе о своем здоровье, как проявления не слабости, а зрелости и ответственности.

Показатель эмоциональной копинг-стратегии «агрессивность» обнаружил отрицательные корреляционные связи со следующими параметрами:

- «значимость информации о состоянии своего здоровья, получаемой от врача» ($r = - 0,48$),

- эмоциональные переживания в состоянии здоровья: «спокойствие» ($r = - 0,45$), «удовольствие» ($r = - 0,63$), «счастье» ($r = - 0,60$), «чувство свободы» ($r = - 0,45$).

Таким образом, выраженность копинг-стратегии «агрессивность» у младших подростков оказалась связана с недостаточно внимательным отношением к врачебным рекомендациям, а также с недостатком положительных переживаний, несмотря на отсутствие болезней.

Невнимание к здоровью и подчеркнутое игнорирование медицинских рекомендаций в настоящее время рассматривается некоторыми авторами как признак саморазрушающего поведения. Полученные данные подтверждают значимость «аутоагрессии» в формировании дезадаптивных установок в отношении здоровья.

Было установлено, что показатель «аутоагрессия» имеет прямые корреляционные взаимосвязи с показателями:

- эмоциональные переживания в состоянии ухудшения здоровья «чувство вины» ($r = 0,47$), «раздражение» ($r = 0,52$), «волнение и тревога» ($r = 0,48$),

и обратно коррелирует:

- признак здоровья «улыбка, хорошее настроение» ($r = - 0,53$),
- эмоциональные переживания в состоянии здоровья «отсутствие угрозы» ($r = - 0,43$),
- «выполнение физических упражнений для поддержания своего здоровья» ($r = - 0,43$).

Указанные зависимости могут свидетельствовать о том, что младшие подростки с высокими показателями аутоагрессии в меньшей мере, чем другие подростки заботятся о поддержании здоровья, а в ситуации ухудшения здоровья испытывают чувство вины. Даже при отсутствии заболеваний подростки с аутоагрессивными тенденциями испытывают тревогу, чувство угрозы и не рассматривают хорошее настроение как признак здоровья, что может интерпретироваться как косвенное свидетельство депрессивности.

Итак, полученные данные свидетельствуют о том, что эмоциональная напряженность, связанная с агрессивными и аутоагрессивными тенденциями, может выступать в качестве фактора, препятствующего ощущению благополучия подростков, несмотря на отсутствие заболеваний, и, соответственно, снижающего внимание подростков к проблеме здоровья.

Аналогичные закономерности были получены при анализе корреляционных связей показателя «личностная тревожность».

Личностная тревожность прямо коррелирует с

- эмоциональной реакцией в состоянии ухудшения здоровья «расстраиваюсь» ($r = 0,46$),
- и обратно коррелирует с
- эмоциональной реакцией в состоянии здоровья «отсутствие беспокойства» ($r = - 0,55$).

Тревожные подростки, в целом, испытывают более интенсивные негативные переживания при болезни, и вместе с тем, не достигают эмоционального равновесия в состоянии здоровья.

Корреляционные связи с компонентами ВКЗ обнаружили и показатели выраженности депрессивных симптомов. Была выявлена прямая связь депрессивности с:

- «отсутствием свободного времени, как причины невнимательного отношения к здоровью» ($r = 0,46$),
- признаком ухудшения здоровья «перенапряжение, стрессы» ($r = 0,59$).

По-видимому, депрессивные симптомы у младших подростков тесно связаны с несоответствиями между их адаптационными ресурсами и повседневными (в том числе учебными) нагрузками, формирующими фон хронического стресса, физического и психического перенапряжения.

В результате корреляционного анализа было также установлено, что показатель «сила Я» (эмоциональная устойчивость) обратно взаимосвязан с:

- непродуктивной эмоциональной копинг-стратегией «эмоциональная разрядка» ($r = -0,50$),

- «не вниманием к своему здоровью, по причине отсутствия информации о приемах и способах поддержания здоровья» ($r = -0,44$),

и прямо взаимосвязан с:

- «стремление к достижению состояния внутренней гармонии» ($r = 0,39$),

- «признак здоровья: много сил и энергии» ($r = 0,42$).

Также выявлено, что показатель «фрустрированность» (напряженность) обратно коррелирует с:

- мерой, для поддержания здоровья «практиковать специальные оздоровительные системы» ($r = -0,43$),

- относительно продуктивной когнитивной копинг-стратегией «сохранение самообладания» ($r = -0,42$).

Итак, полагаем, что младшие подростки, имеющие высокий показатель эмоциональной устойчивости и низкий уровень напряженности, являются более внимательными и активными в отношении своего здоровья, в меньшей степени склонны использовать непродуктивные способы совладания со стрессом.

Таким образом, анализ взаимосвязей между компонентами ВКЗ и показателями неблагополучия здоровья показал:

- значительную роль субъективной ценности здоровья, принятие ответственности за здоровье и готовность обращаться за помощью, когда это необходимо, как факторов, определяющих ориентированность младших подростков на поддержание и сохранение здоровья;

- связь личностной тревожности, аутоагрессии, непродуктивных и относительно продуктивных копинг-стратегий (агрессивность, диссимилиация) с тенденцией скрывать от окружающих трудности и наличием негативных эмоциональных переживаний может приводить к недооценке значимости заботы о своем здоровье и отказу от обращения за медицинской помощью;

- связь эмоциональной устойчивости, расслабленности (нефрустрированности) с показателями: внимание и забота о своем здоровье, самоконтроль эмоций и сохранение самообладания.

Соотношения между компонентами внутренней картины здоровья и показателями неблагополучия здоровья у школьников старшего подросткового возраста

С помощью корреляционного анализа (при учете достоверности $p < 0,05$) были получены статистически значимые корреляционные взаимосвязи между компонентами ВКЗ и показателями неблагополучия здоровья школьников старшего подросткового возраста. Анализ корреляционных зависимо-

стей позволил выделить следующие показатели, существенные для понимания психологических механизмов формирования ВКЗ:

1. Ценность здоровья.
2. Умение обращаться за помощью при необходимости.
3. Копинг-стратегии совладания со стрессом «игнорирование», «проблемный анализ».
4. Личностная тревожность, личностная агрессивность, аутоагрессия.
5. Показатели: «сила Я», «фрустрированность» и «психическая дезадаптация».

К наиболее значимым корреляционным зависимостям между компонентами ВКЗ и показателями неблагополучия здоровья можно отнести прямые корреляционные связи ценности «здоровья» с показателями:

- «здоровье, как важный компонент для достижения благополучия» ($r = 0,72$),

- меры, необходимые для поддержания здоровья: «занятия физическими упражнениями ($r = 0,47$), отказ от вредных привычек ($r = 0,32$), посещение спортивных секций» ($r = 0,39$),

представление о том, что «здоровые люди являются более успешными» ($r = 0,36$),

- эмоциональные переживания в состоянии здоровья: «спокойствие ($r = 0,34$), радость ($r = 0,46$), отсутствие беспокойства ($r = 0,34$), чувство уверенности в себе ($r = 0,57$), чувство свободы ($r = 0,57$), чувство внутреннего удовлетворения» ($r = 0,37$),

и обратная взаимосвязь с показателем

- «прежние болезни и недомогания как мотив заботы о здоровье» ($r = -0,41$).

Таким образом, признание высокой ценности здоровья связано у старших подростков с готовностью к выполнению гигиенических и профилактических процедур, активной заботой о здоровье, зависимостью между состоянием здоровья и эмоциональным состоянием. Заслуживает внимания то обстоятельство, что мотив заботы о здоровье у подростков, признающих высокую ценность здоровья, не является отрицательным и связанным с негативным опытом болезни. Здоровье при этом выступает в качестве положительной и самостоятельной ценности.

Показатель «умение обращаться за помощью, при необходимости» коррелирует со следующими параметрами:

- «внимание к знакам, свидетельствующим об ухудшении состояния здоровья и принятие действий по выздоровлению» ($r = 0,31$),

- эмоциональным переживанием в состоянии здоровья – «чувство внутреннего удовлетворения» ($r = 0,33$),

и обратно коррелирует с

- «внимание к знакам, свидетельствующим об ухудшении состояния здоровья, но отсутствие действий направленных на выздоровление» ($r = - 0,49$).

Таким образом, у обследованных старших подростков умение просить о помощи связано с готовностью принимать адекватные меры при выявлении первых признаков болезни, зависимостью между состоянием здоровья и фоном настроения.

О важной роли активного реагирования подростков в ситуации ухудшения здоровья свидетельствуют данные, согласно которым относительно продуктивная копинг-стратегия «игнорирование» прямо коррелирует со следующими параметрами:

- мотив заботы о здоровье «влияние и настойчивость родителей» ($r = 0,38$),

- причина недостаточного внимания к здоровью «отсутствие свободного времени» ($r = 0,39$),

- эмоциональная реакция в состоянии здоровья «безразличие» ($r = 0,40$),

и обратно коррелирует с

- «врач, как источник получения дополнительной информации о здоровье» ($r = - 0,41$).

С другой стороны, предпочтение продуктивной когнитивной копинг-стратегии «проблемный анализ» прямо коррелирует с показателями:

- «источник получения дополнительной информации о здоровье – врач» ($r = 0,50$),

- эмоциональное переживание в состоянии здоровья: «отсутствие угрозы» ($r = 0,41$),

- меры, направленные на поддержание своего здоровья «отказ от вредных привычек» ($r = 0,40$).

В целом исследование свидетельствует о положительном значении субъективной ценности здоровья, готовности обращаться за помощью, когда это необходимо, проблемно-ориентированном копинг-поведении – как факторов, определяющих ориентированность подростков на поддержание и сохранение здоровья; отрицательном значении тенденции к игнорированию проблем – как фактора, определяющего склонность к пренебрежению правилами поддержания здоровья.

К наиболее значимым индивидуально-психологическим характеристикам, связанными с компонентами ВКЗ, по данным корреляционного анализа также были отнесены – «личностная тревожность», «личностная агрессивность» и склонность к «аутоагрессии».

Было установлено, что показатель «личностная тревожность» прямо коррелирует со следующими параметрами:

- причины недостаточного внимания к здоровью: «отсутствие компании, скучно одному» ($r = 0,40$), «нежелание себя в чем-то ограничивать» ($r = 0,49$), «отсутствие информации (представлений) о приемах и способах поддержания здоровья» ($r = 0,54$), «необходимы большие материальные затраты» ($r = 0,53$),

- показатель «соблюдение диеты для поддержания своего здоровья» ($r = 0,41$).

Таким образом, старшие подростки с повышенным уровнем личностной тревожности более склонны искать объяснения невнимательному отношению к здоровью и, в частности, стремятся контролировать свой вес в целях поддержания здоровья, что может свидетельствовать о переживании неудовлетворенности своей внешностью (в особенности учитывая нежелательность самоограничений в еде в период полового созревания).

Показатель «личностная агрессивность» имеет прямые корреляционные связи со следующими параметрами:

- причины недостаточного внимания к своему здоровью: «нет необходимости заботиться о здоровье, так как я здоров» ($r = 0,41$), «слабая сила воли» ($r = 0,38$), «наличие более важных дел» ($r = 0,44$),

- эмоциональная реакция «страх» в ситуации ухудшения здоровья ($r = 0,37$),

- «внимание к знакам при ухудшении состояния здоровья, но отсутствие действий, направленных на выздоровление» ($r = 0,41$),

и обратно коррелирует с показателем

- «источник получения дополнительной информации о здоровье – врач» ($r = - 0,39$).

Таким образом, подростки с повышенным уровнем личностной агрессивности находят больше причин для невнимательного отношения к здоровью. При этом они испытывают интенсивные негативные переживания в ситуации ухудшения здоровья, однако не склонны к активным действиям, направленным на выздоровление, что может свидетельствовать о дезорганизирующей роли эмоциональной нестабильности у этих подростков.

Аналогичный паттерн корреляционных зависимостей был обнаружен и в отношении параметра «аутоагрессии», который в группе старших подростков прямо коррелирует со следующими показателями:

- причины недостаточного внимания к здоровью: «нет необходимости, так как я здоров» ($r = 0,50$), «слабая сила воли» ($r = 0,38$), «отсутствие компании, скучно одному» ($r = 0,44$), «нежелание себя в чем-то ограничивать» ($r = 0,57$), «отсутствие информации (представлений) о приемах и способах поддержания здоровья» ($r = 0,53$), «необходимы большие материальные затраты» ($r = 0,43$), «наличие более важных дел, чем забота о здоровье» ($r = 0,54$),

- эмоциональная реакция «страх» при ухудшении состояния здоровья ($r = 0,38$),

и обратно коррелирует с показателями:

- меры, направленные на поддержание своего здоровья: «выполнение физических упражнений» ($r = - 0,41$) и «посещение спортивных секций» ($r = - 0,48$).

Выявленные зависимости свидетельствуют о том, что старшие подростки склонны давать разнообразные объяснения невнимательному отношению к здоровью, видят множество препятствий на пути к здоровому образу жизни и, вместе с тем, испытывают страх перед возможностью ухудшения здоровья.

Показатель «психическая дезадаптация» имеет прямые корреляционные связи со следующими параметрами:

- причины недостаточной заботы о здоровье «необходимы большие материальные затраты» ($r = 0,44$),

- непродуктивной эмоциональной копинг-стратегией «подавление эмоций» ($r = 0,57$), «аутоагрессия» ($r = 0,43$),

и обратные с:

- «внимание к знакам ухудшения здоровья и принятие действий по выздоровлению» ($r = - 0,38$),

- «наличие близких людей, «помощников»» ($r = - 0,36$).

В результате корреляционного анализа было также установлено, что показатель «сила Я» (эмоциональная устойчивость) прямо взаимосвязан с:

- ценностью «верные друзья» ($r = 0,38$),

- эмоцией в состоянии здоровья «удовольствие» ($r = 0,36$),

- доверие интуиции, внутреннему голосу ($r = 0,36$).

Показатель «фрустрированность» (напряженность) прямо коррелирует с:

- «внимание к знакам ухудшения здоровья, но отсутствие действий по выздоровлению» ($r = 0,43$),

- мотив заботы о здоровье «желание быть успешным двигаться в ногу со временем» ($r = 0,42$),

и обратно коррелирует с:

- «внимание к знакам ухудшения здоровья и принятие действий по выздоровлению» ($r = - 0,38$),

- мотив заботы о здоровье «прежние болезни и недомогания» ($r = - 0,38$).

Итак, можно предположить, что учащиеся, не уделяющие достаточного внимания заботе о своем здоровье, использующие непродуктивные копинг-стратегии, склонные к подавлению эмоций и аутоагрессии, являются психически дезадаптированными. Они, возможно, не имеют близких друзей

и родных, которые могут помочь в трудной ситуации. Старшие подростки, имеющие низкий уровень напряженности, в большей степени, обращают внимание на свое здоровье, заботятся о нем, ценят дружбу (см. Рисунок 2).

Таким образом, анализ взаимосвязей между компонентами ВКЗ и показателями неблагополучия здоровья показал:

- значительную роль субъективной ценности здоровья, готовности обращаться за помощью, проблемно-ориентированном копинг-поведении – как факторов, определяющих ориентированность старших подростков на активную заботу о здоровье, его поддержании и сохранении, зависимостью между состоянием здоровья и благополучным эмоциональным состоянием. Мотив заботы о здоровье у старших подростков, признающих высокую ценность здоровья, не является отрицательным, связанным с негативным опытом болезни; здоровье при этом выступает в качестве положительной и самостоятельной ценности;

- связь личностной тревожности, психической дезадаптации, личностной агрессивности и аутоагрессии, склонности к подавлению эмоций, способствующая формированию ложных представлений о здоровье и заботе о нем, преобладании страха перед возможностью заболевания и тенденцией к пассивному поведению в ситуации ухудшения здоровья;

- связь эмоциональной устойчивости, нефрустрированности (расслабленности) с показателями, отражающими внимание и заботу учащихся о своем здоровье и положительными эмоциональными переживаниями в состоянии здоровья.

Соотношения между компонентами внутренней картины здоровья и показателями неблагополучия здоровья у школьников юношеского возраста

С помощью корреляционного анализа (при учете достоверности $p < 0,05$) были получены статистически значимые корреляционные взаимосвязи между компонентами ВКЗ и показателями неблагополучия здоровья школьников юношеского возраста. Анализ корреляционных зависимостей позволил выделить следующие показатели, существенные для понимания психологических механизмов формирования ВКЗ:

1. Ценность здоровья.
2. Умение обращаться за помощью при необходимости.
3. Стратегия поведения в конфликте «сотрудничество».
4. Непродуктивные копинг-стратегии («активное избегание» и «подавление эмоций»).

5. Аутоагрессия, личностная тревожность.

6. Показатели: «фрустрированность» и «психическая дезадаптация».

К наиболее значимым корреляционным зависимостям между компонентами ВКЗ и показателям неблагополучия здоровья можно отнести прямые корреляционные связи ценности «здоровья» с показателями:

- меры, направленные на поддержание здоровья: «соблюдение режима сна и отдыха» ($r = 0,27$), отказ от вредных привычек» ($r = 0,36$),

- «внимание к знакам, свидетельствующим об ухудшении здоровья и принятие действий по выздоровлению» ($r = 0,27$),

- действия в ситуации ухудшения здоровья: «самостоятельно принимаю меры по выздоровлению» ($r = 0,27$) и «обращаюсь за помощью к друзьям и родным» ($r = 0,35$),

и обратные корреляционные взаимосвязи с показателями:

- причина недостаточного внимания к здоровью: «наличие более важных дел, чем забота о здоровье» ($r = - 0,32$),

- действия в ситуации ухудшения здоровья: «не обращаю внимания» ($r = - 0,40$),

- эмоциональные переживания в состоянии здоровья «безразличие» ($r = - 0,35$),

- «внимание к знакам, свидетельствующим об ухудшении состояния здоровья, но отсутствие действий по выздоровлению» ($r = - 0,29$).

Таким образом, признание высокой ценности здоровья связано у юношей и девушек с готовностью к выполнению гигиенических и профилактических процедур, активной заботой о здоровье, зависимостью между состоянием здоровья и эмоциональным состоянием.

Показатель «умение обращаться за помощью при необходимости» прямо коррелирует со следующими параметрами:

- мотив заботы о здоровье «страх болезни» ($r = 0,37$),

- источники дополнительной информации о здоровье: СМИ ($r = 0,29$), друзья и знакомые ($r = 0,45$), научно-популярная литература о здоровье ($r = 0,47$),

- «внимание к знакам, свидетельствующим об ухудшении здоровья и принятие действий по выздоровлению» ($r = 0,33$).

Таким образом, у обследованных юношей и девушек умение просить о помощи связано с готовностью принимать адекватные меры при выявлении первых признаков болезни и активным поиском информации о методах поддержания здоровья.

Стратегия поведения в конфликте «сотрудничество» прямо взаимосвязана с показателями:

- источник дополнительной информации о здоровье: научно-популярная литература о здоровье ($r = 0,29$), газеты и журналы ($r = 0,35$),
- значимость информации о состоянии своего здоровья, получаемой от врача ($r = 0,45$).

О важной роли активного реагирования школьников в ситуации ухудшения здоровья свидетельствуют данные, согласно которым копинг-стратегии «активное избегание» и «подавление эмоций» соотносятся с поведением, неблагоприятным в плане заботы о здоровье.

В частности, предпочтение поведенческой копинг-стратегии «активное избегание» у обследованных 11-классников обратно коррелирует со следующими параметрами:

- эмоциональные переживания в состоянии здоровья: «спокойствие» ($r = - 0,31$), «удовольствие» ($r = - 0,49$), «счастье» ($r = - 0,41$), «радость» ($r = - 0,39$), «отсутствие угрозы» ($r = - 0,34$), «уверенность в себе» ($r = - 0,26$), «свобода» ($r = - 0,43$), «чувство внутреннего удовлетворения» ($r = - 0,47$),

- меры, направленные на поддержание своего здоровья: «посещение спортивных секций» ($r = - 0,27$),

и прямо коррелирует с

- мотивом заботы о здоровье «страх боли, увечья» ($r = 0,28$).

Предпочтение эмоциональной копинг-стратегии «подавление эмоций» обратно коррелирует с показателями:

- ценность здоровья ($r = - 0,32$),

- здоровье, как важный компонент для достижения благополучия ($r = - 0,30$),

- эмоциональные переживания в состоянии ухудшения здоровья: «сожаление» ($r = - 0,31$), «озабоченность» ($r = - 0,37$), «чувство вины» ($r = - 0,27$), «грусть, расстраиваюсь» ($r = - 0,37$), «подавленность» ($r = - 0,27$), «волнение и тревога» ($r = - 0,44$),

- «внимание к знакам ухудшения здоровья и принятие действий по выздоровлению» ($r = - 0,27$),

и прямо коррелирует с показателями:

- «внимание к знакам ухудшения здоровья, но отсутствие действий по выздоровлению» ($r = 0,45$),

- действия в ситуации ухудшения здоровья: «не обращаю внимания» ($r = 0,38$),

- эмоциональные переживания в состоянии здоровья: «безразличие» ($r = 0,34$).

Таким образом, у школьников юношеского возраста, использующих непродуктивные копинг-стратегии «подавление эмоций» и «активное избегание» не отмечается отчетливой взаимосвязи между состоянием здоровья

и положительными эмоциями, а также между состоянием болезни и отрицательными эмоциями.

Непродуктивное совладание со стрессом сопряжено с неадаптивным поведением в ситуации ухудшения здоровья и, в целом, с недооценкой значимости здоровья как условия благополучия человека.

К значимым индивидуально-психологическим характеристикам, связанными с компонентами ВКЗ, по данным корреляционного анализа были отнесены склонность к аутоагрессии и личностная тревожность.

Невнимание к здоровью и подчеркнутое игнорирование медицинских рекомендаций в настоящее время рассматривается некоторыми авторами как признак саморазрушающего поведения. Полученные данные подтверждают значимость «аутоагрессии» в формировании дезадаптивных установок в отношении здоровья.

Было установлено, что показатель «аутоагрессия» имеет обратные корреляционные взаимосвязи с показателями:

- ценность «здоровье» ($r = - 0,27$),
- мотив заботы о здоровье «желание быть успешным, двигаться в ногу со временем» ($r = - 0,33$),
- мерой, направленной на поддержание здоровья «соблюдение режима сна и отдыха» ($r = - 0,31$),
- и прямые корреляционные взаимосвязи с показателями:
 - причины недостаточного внимания к здоровью: «нежелание себя в чем-то ограничивать» ($r = 0,35$), «наличие более важных дел» ($r = 0,33$),
 - «внимание к знакам, свидетельствующим об ухудшении здоровья, но отсутствие действий по выздоровлению» ($r = 0,27$).

Выявленные зависимости свидетельствуют о том, что юноши и девушки с аутоагрессивными тенденциями менее склонны рассматривать здоровье как значимую ценность и видят множество препятствий на пути к здоровому образу жизни.

Таким образом, исследование свидетельствует о положительном значении субъективной ценности здоровья, готовности обращаться за помощью как факторов, определяющих ориентированность подростков на поддержание и сохранение здоровья, и отрицательном значении тенденции к подавлению эмоций, избеганию и аутоагрессии как фактора, определяющего склонность к пренебрежению правилами поддержания здоровья.

Было установлено, что показатель «личностная тревожность» обратно коррелирует со следующими показателями:

- эмоциональные переживания в состоянии здоровья: «уверенность в себе» ($r = - 0,30$), «свобода» ($r = - 0,32$),

- эмоциональной реакцией в состоянии ухудшения здоровья «спокойствие» ($r = - 0,29$),
и прямо коррелирует с
- причиной недостаточного внимания к здоровью: «слабая сила воли» ($r = 0,51$).

Указанные зависимости могут свидетельствовать о том, что тревожные юноши и девушки испытывают субъективные трудности в следовании здоровому образу жизни, возможно, связанные с их эмоциональной лабильностью. Тенденция к негативным переживаниям и общая эмоциональная напряженность также обуславливают у этих школьников относительную независимость между состоянием здоровья и положительными эмоциями, что может препятствовать формированию высокой субъективной значимости здоровья.

В результате корреляционного анализа выявлено, что показатель «фрустрированность» (напряженность) прямо взаимосвязан с:

- «внимание к своему здоровью, но отсутствие действий по выздоровлению» ($r = 0,43$),

- непродуктивной когнитивной копинг-стратегией «смирение» ($r = 0,44$),
и обратно взаимосвязан с:

- «внимание к своему здоровью и принятие действий по выздоровлению» ($r = - 0,48$),

- «доверие интуиции, внутреннему голосу» ($r = - 0,45$).

Показатель «психическая дезадаптация» прямо коррелирует с:

- относительно продуктивной эмоциональной копинг-стратегией «протест» ($r = 0,40$),

и обратно коррелирует с показателем

- эмоциональное переживание в состоянии здоровья: «спокойствие» ($r = - 0,39$).

Итак, школьники юношеского возраста, уделяющие внимание здоровью и принимающие действия по выздоровлению в ситуации его ухудшения, менее склонны к использованию мало продуктивных копинг-стратегий (протест и смирение), являются более спокойными и переживают положительные эмоции в состоянии здоровья (см. Рисунок 3).

Таким образом, анализ взаимосвязей между компонентами ВКЗ и показателями неблагополучия здоровья у школьников юношеского возраста показал:

- значительную роль субъективной ценности здоровья и готовности обращаться за помощью, стратегии «сотрудничество» как факторов, определяющих ориентированность школьников на поддержание и сохранение здоровья;

- роль тенденции к непродуктивному совладанию со стрессом (активное избегание и подавление эмоций), аутоагрессии и личностной тревожности как факторов, определяющих склонность к бездействию и пренебрежению правилами поддержания здоровья, формированию ложных представлений о здоровье и заботе о нем, недооценке значимости здоровья как условия благополучия человека и отсутствием положительных эмоций в состоянии здоровья;

- связь психической дезадаптации и напряженности (фрустрированности) с показателями, отражающими отсутствие внимания к своему здоровью, бездействие в отношении поддержания здоровья и использование мало продуктивных копинг-стратегий (протест и смирение).

В результате сравнительного исследования были выявлены достоверные различия между возрастными группами по ряду показателей, характеризующих компоненты ВКЗ и показатели благополучия здоровья учащихся. Для определения достоверности различий средних значений применялся t-критерий Стьюдента. Сравнение частот проводилось с помощью критерия Фишера.

Сравнительный анализ компонентов внутренней картины здоровья

Сравнительный анализ ценностных ориентаций школьников показал, что пятиклассники значительно чаще ($p < 0,05$), чем 8- и 11-классники указывают в качестве мотива заботы о здоровье желание быть успешными; и с другой стороны, значительно реже ($p < 0,05$) стимулом для заботы о здоровье служат перенесенные заболевания и страх заболеть. По-видимому, это связано с недостаточным осознанием младшими подростками возможных последствий заболеваний, недостаточно дифференцированными представлениями о болезненных состояниях, относительно меньшим влиянием болезни на социальную активность и степень независимости детей.

Значения по показателю «здоровые люди – более успешны» выше среди младших подростков, по сравнению со старшими подростками ($p < 0,001$) и школьниками юношеского возраста ($p < 0,05$). Показатель «высокая ценность здоровья» преобладает у школьников 5 класса, по сравнению с учащимися 8 класса ($p < 0,05$) и 11 класса ($p < 0,001$), и школьников 8 класса по сравнению с учащимися 11 класса ($p < 0,05$). Таким образом, юноши и девушки в меньшей мере, чем подростки, связывают свой жизненный успех с наличием крепкого здоровья, что, с одной стороны, может указывать на недооценку значимости здоровья, а с другой – на наличие более сложных и дифференцированных представлений о предпосылках, и необходимых условиях жизненного успе-

ха. В исследовании не было выявлено достоверных различий между школьниками по наиболее характерным причинам невнимательного отношения к здоровью.

Сравнительный анализ представлений школьников о содержании понятия здоровья и механизмах его нарушения выявил следующее:

- младшие подростки предлагают меньше вариантов определения понятия здоровья и не используют в своих определениях характеристики эмоционального состояния (настроения), только учащиеся юношеского возраста использовали в своих определениях понятие свободы;

- младшие подростки значительно чаще старших подростков определяют здоровье как «состояние успеха и благополучия» ($p < 0,05$). Чем старше возрастная группа, тем чаще здоровье определяется школьниками как «хорошее физическое самочувствие, отсутствие болезни» ($p < 0,05$);

- значение по показателю «хорошее настроение, улыбка» как признак здоровья выше у старших подростков, по сравнению с младшими подростками ($p < 0,05$), что, по-видимому, свидетельствует о возрастании понимания значимости психологических аспектов здоровья;

- чем старше возрастная группа, тем чаще в качестве признака здоровья упоминается «активность» (достоверность различия между учащимися 5 и 8 классами $p < 0,01$, между 5 и 11 классами – $p < 0,001$). Это может свидетельствовать о недостаточной сформированности термина «активность» у младших подростков или недостаточно четких представлениях о ее социальном значении. Кроме того, школьники юношеского возраста в целом более самостоятельны и менее зависимы от родителей, что может делать для них более актуальной проблему активности и освоения социального мира. Важным также является возрастание значимости проблемы профессионального выбора и жизненных перспектив, связанных с активностью юношей и девушек. Таким образом, активность может рассматриваться юношами и девушками как значимая характеристика поведения человека, отражающая степень его благополучия и социальной адаптации;

- чем старше возрастная группа, тем чаще в качестве признака ухудшения здоровья упоминается «слабость, утомление, плохое самочувствие» ($p < 0,05$) и реже – «повышение температуры, простуда» ($p < 0,05$). Это, по-видимому, свидетельствует о возрастании у юношей и девушек способности к выделению общих, неспецифических признаков недомогания, формировании представлений о признаках заболевания, в отличие от младших подростков;

- юноши и девушки достоверно чаще, по сравнению с младшими подростками называют в качестве факторов, влияющих на состояние здоровья: «экологическую обстановку» ($p < 0,05$), «качество медицинского обслуживания» ($p < 0,01$), «недостаточную заботу о здоровье» ($p < 0,001$). Старшие

подростки и учащиеся юношеского возраста чаще отмечают такие факторы оказывающие влияние на здоровье, как «вредные привычки», «образ жизни» ($p < 0,01$), по сравнению с младшими подростками. Это указывает на разносторонние и дифференцированные представления о механизмах и факторах сохранения и нарушения здоровья.

Состоянием своего здоровья по данным опроса удовлетворены около 80% учащихся – 5 класса, 64% – 8 класса и 65% – 11 класса (достоверность различий между первой и второй группой, а также между первой и третьей группой – $p < 0,05$).

При сравнительном анализе преобладающих переживаний школьников в связи с состоянием здоровья было установлено что, чем старше возрастная группа, тем более высокую оценку дают обследуемые выраженности таких положительных переживаний (при хорошем состоянии здоровья), как радость ($p < 0,05$), отсутствие угрозы ($p < 0,01$) и беспокойства ($p < 0,05$), уверенность в себе ($p < 0,05$), свобода, чувство внутреннего удовлетворения ($p < 0,001$).

Таким образом, чем старше школьники, тем более выражены и разнообразны их положительные переживания при хорошем состоянии здоровья, и тем важнее для них отсутствие болезни как источника угрозы и беспокойства, отчетливее осознают возможности, которые предоставляет здоровье для достижения значимых целей.

Важно отметить, что в исследовании не удалось выявить достоверных различий в характере и выраженности эмоциональных реакций школьников в ситуации ухудшения здоровья.

Сравнительный анализ поведения школьников, связанного с поддержанием и сохранением здоровья, выявил, что:

- процентная доля школьников, которые уделяют внимание своему здоровью и незамедлительно принимают меры при ухудшении здоровья, является примерно одинаковой среди разных возрастных групп и составляет около половины опрошенных учащихся. Если среди учащихся 5 класса около 95% – «выполняют в точности инструкции и рекомендации врача», то у школьников 8 класса этот показатель составляет 52,3% (18,2% – не всегда следуют рекомендациям врача, 29,5% – им не следуют) ($p < 0,01$), а среди учащихся 11 класса – 71,7%. Таким образом, старшие подростки проявляют наименьшую готовность к выполнению рекомендуемых лечебно-профилактических процедур. Дополнительным свидетельством недостаточного внимания старших подростков к своему здоровью является склонность проводить выходные дни за компьютером чаще остальных школьников;

- среднее значение по показателю «меры, направленные на поддержание своего здоровья: выполнение физических упражнений, посещение врача

с профилактической целью, отказ от вредных привычек, практиковать специальные оздоровительные системы» меньше у школьников 11 класса, по сравнению с учащимися 5-х и 8-х классов ($p < 0,01$). Учащиеся 8-х и 11-х классов значительно реже закаляются, чем 5-классники ($p < 0,05$). Таким образом, по данным самоотчетов отмечено, что юноши и девушки уделяют значительно меньшее внимание проблеме профилактики заболеваний. Можно предположить, что о здоровье младших подростков в большей мере заботятся родители; в ситуации ухудшения здоровья юноши и девушки менее склонны обращаться к родственникам, друзьям, по сравнению с младшими подростками ($p < 0,05$).

Таким образом, сравнительный анализ компонентов ВКЗ показал следующие различия, которые, вероятно, могут интерпретироваться как свидетельство изменения ВКЗ в процессе возрастного развития:

- снижение субъективной ценности здоровья;
- возрастание дифференцированности представлений о здоровье в старших подгруппах (в том числе формирование представлений о психологических аспектах здоровья);
- возрастание автономности и опоры на личный опыт при выборе стратегий поведения в связи с состоянием здоровья;
- снижение готовности к выполнению лечебно-профилактических процедур.

Сравнительный анализ показателей неблагоприятия здоровья в группах учащихся

Следует отметить наличие соматического неблагоприятия среди обследованных школьников. Анализ медицинских карт показал, что обследованные школьники во всех группах наиболее подвержены простудным заболеваниям, однако в группе школьников юношеского возраста этот показатель достоверно выше – 86,7%, по сравнению с 46,5% – младших подростков и 50% – старших подростков ($p < 0,001$). Исследованные учащиеся имеют 1 или 2 группу здоровья. Достоверных различий между группами по распространенности хронических заболеваний не отмечено.

В исследовании были выявлены достоверные различия между группами по показателю «субъективная оценка социальной поддержки» (знакомые и родственники, на помощь которых школьники всегда могут рассчитывать). По данным самоотчетов, наличие поддержки отмечают: 83,3% младших подростков, 53,7% старших подростков, 43,3% юношей и девушек. Однако такие данные можно рассматривать как стремление учащихся юношеского возраста к самостоятельности.

Среднее значение по показателю «умение просить о помощи, когда это необходимо» выше у школьников 5 класса, по сравнению с учащимися 8 класса ($p < 0,01$) и 11 класса ($p < 0,001$). Так по результатам опроса выявлено, что младшие подростки более склонны обращаться за помощью, в отличие от старших подростков, юношей и девушек, стремящихся к самостоятельному разрешению сложных ситуаций.

Сравнительный анализ преобладающих стратегий поведения в конфликте (по опроснику К. Томаса) выявил следующие достоверные различия между группами: чем старше возрастная группа, тем чаще используются стратегии «компромисс» ($p < 0,001$) и «избегание» ($p < 0,05$); чем старше возрастная группа, тем реже используется стратегия «приспособление» ($p < 0,01$).

Таким образом, общим для изменений в преобладающих стратегиях поведения в конфликтных ситуациях является снижение внимания к интересам другого (оппонента): усиливается способность школьников к следованию собственным интересам (стратегия «компромисс»), однако одновременно возрастает и тенденция к пассивному уходу (стратегия «избегания»), предполагающая низкий уровень кооперации (внимания к интересам другого) и одновременно недостаточное внимание к собственным интересам. Подобная динамика может соответствовать изменениям самосознания и ролевых позиций, характерных для перехода «младший подростковый возраст – старший подростковый возраст – юношество». Возрастание уровня самостоятельности, проблема самоопределения и формирования идентичности в процессе личностного развития школьников может отражаться на преобладающих способах поведения в конфликтных ситуациях, в частности, приводить к отказу от пассивного принятия точки зрения другого человека.

Сравнительный анализ показателей тревожности в группах школьников выявил достоверные различия: чем старше возрастная группа, тем ниже показатели тревожности ($p < 0,05$). Так, если в группе младших подростков повышенный уровень тревожности выявляется у 47,8%, то в группе юношей и девушек этот показатель составляет 16,6%. Аналогичные различия ($p < 0,01$) отмечаются по показателю «депрессивность». Повышенная выраженность депрессивности отмечается у 5-классников – 36,4%, у 8-классников – 21,4% и 11-классников – 11,7%.

Результаты диагностики по методике «STAXI» свидетельствуют о следующих достоверных различиях между группами:

- чем старше возрастная группа, тем ниже уровень агрессивности, как черты личности ($p < 0,05$). Высокий уровень личностной агрессивности диагностируется у младших подростков – 21,7%, старших подростков – 12,1% и юношей и девушек – 5%;

- чем старше возрастная группа, тем выше уровень самоконтроля агрессии ($p < 0,05$). Низкий уровень контроля агрессии диагностируется у младших подростков – 39,1%, старших подростков – 30,3% и юношей и девушек – 6,7%.

Таким образом, в старших возрастных группах (старшие подростки, юноши и девушки) наблюдается более низкий уровень тревожности, депрессивности и агрессивности, и более высокий уровень контроля агрессии, что, по-видимому, свидетельствует об эмоциональной устойчивости, фрустрационной толерантности.

При сравнительном анализе особенностей совладающего со стрессом поведения школьников были выявлены следующие существенные различия:

- чем старше возрастная группа, тем реже используется непродуктивная копинг-стратегия «игнорирование» ($p < 0,05$);

- чем старше возрастная группа, тем реже используется непродуктивная копинг-стратегия «агрессивность» ($p < 0,05$);

- чем старше возрастная группа, тем реже используется относительно продуктивная копинг-стратегия «альтруизм» ($p < 0,05$);

- чем старше возрастная группа, тем чаще используется непродуктивная копинг-стратегия «отступление» ($p < 0,01$).

Итак, по сравнению с младшими и старшими подростками, юноши и девушки менее склонны игнорировать возникающие проблемы, либо забывать о них в заботах о других людях. У них реже отмечаются вспышки гнева и агрессии, как реакции на проблему, однако, значительно чаще могут наблюдаться реакции ухода, изоляции, поиска одиночества, уклонения от контактов. Юноши и девушки ориентированы на использование стратегий «диссимиляция» и «сохранение самообладания», в отличие от старших подростков, ориентированных на стратегию «проблемный анализ».

Сравнительный анализ результатов исследования по методике «Где живут чувства» выявил по данным самоотчетов существенные различия между группами:

- чем старше возрастная группа, тем реже школьники испытывают скуку ($p < 0,01$) (38,9%; 20,0%; 11,7% – соответственно по группам учащихся);

- чем старше возрастная группа (старшие подростки, юноши и девушки), тем реже они испытывают чувство злости, в отличие от младших подростков ($p < 0,01$) (38,9%; 13,3%; 16,7% – соответственно по группам);

- чем старше возрастная группа, тем чаще школьники отмечают оптимизм ($p < 0,05$) (16,7%; 36,7%; 43,3% – соответственно по группам);

- чем старше возрастная группа, тем чаще учащиеся отмечают активность ($p < 0,01$) (22,2%; 30,0%; 70,0% – соответственно по группам).

Итак, в переживаниях старших подростков, юношей и девушек значи-

тельное место, по сравнению с младшими подростками занимают стенические положительные эмоции (оптимизм, активность), и значительно реже – стенические отрицательные эмоции (злость), а также отрицательные эмоции крайне низкого уровня стеничности (скука). Полученные данные согласуются с результатами, свидетельствующими о более высоком уровне тревожности, депрессивности и агрессивности младших подростков по сравнению со старшими группами.

Следует отметить, различные по полярности эмоции и чувства чаще всего локализируются в голове и теле (сердце и живот), меньшее количество – в конечностях. Выявлено, что по сравнению с младшими подростками, у которых в области головы локализованы как положительные, так и отрицательные эмоции, в возрастной группе старших подростков и учащихся юношеского возраста преобладают только положительные эмоции. Отмечено, что в области рук у старших подростков локализируются преимущественно негативные эмоции: «злость, раздражение, ревность, конфликтность». В отличие от младших подростков, у старших подростков и школьников юношеского возраста эмоциональное состояние – «активность» представлено в области ног.

Результаты исследования по методике Кеттелла показали, что у большинства младших подростков выявлены достоверно высокие значения по фактору Q4+ «фрустрированность» (напряженность) по сравнению со старшими подростками и учащимися юношеского возраста ($p=0,001$). Это свидетельствует о напряженности, беспокойстве, нетерпеливости младших подростков.

Среди большинства старших подростков выявлены низкие значения по факторам: (D-) и (Q2-), обозначающим «флегматичность» (уравновешенность) и «социальность» (зависимость от группы). Учащиеся 8 класса характеризуются сдержанностью, неторопливостью, уравновешенностью, а также склонны к зависимости от группы, предпочитают действовать в группе, что объясняется особенностями возрастного периода.

Среди большинства учащихся юношеского возраста выявлены низкие значения по факторам: (D-), (Q2-), (J-) и (Q4-), обозначающие: «флегматичность» (уравновешенность), «социальность» (зависимость от группы), «зеппия» (интерес к участию в общих делах) и «фрустрированность» (напряженность). Так, по фактору J среднее значение в группе 8 класса достоверно выше по сравнению с группой 11 класса ($p=0,01$); по фактору D среднее значение в группе 5 класса достоверно выше по сравнению с группой 11 класса ($p=0,001$); по фактору D среднее значение в группе 5 класса достоверно выше по сравнению с группой 8 класса ($p=0,005$). Учащиеся 11 класса характеризуются сдержанностью, неторопливостью, уравновешенностью, склонны к зависимости от группы, предпочитают действовать в группе, проявляют интерес

к участию в общих делах, что объясняется особенностями возраста, имеют низкий уровень внутреннего напряжения.

Итак, сравнительный анализ по критерию Фишера выявил достоверные различия в группах школьников:

- по фактору F «+» сургенсия - «-» десургенсия (беспечность - озабоченность), большинство учащихся 8 класса имеют среднее значение, по сравнению с учащимися 11 класса ($p < 0,05$), имеющими низкое значение. Выявлены различия среди большинства учащихся 11 класса, имеющими низкое значение, по сравнению с учащимися 5 класса ($p < 0,01$). Предполагаем, что для школьников периода ранней юности характерно серьезное отношение к жизни, рассудительность, ответственность, но также склонность все усложнять, ко всему подходить очень осторожно, стремление постоянно заботиться о своем будущем. Это, в первую очередь, связано с ситуацией окончания учебы в школе, осознанием будущего изменения социального статуса («уже не школьник») и необходимостью планирования своего жизненного пути. Юноши и девушки, в большей степени, проявляют беспокойство и озабоченность, в отличие от младших и старших подростков, которым свойственна беспечность;

- по фактору C «+» сила «Я» - «-» слабость «Я» (эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость), большинство учащихся 8-х и 11-х классов имеют низкие значения по данному показателю в сравнении со школьниками 5-х классов ($p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что младшие подростки являются более эмоционально неустойчивыми;

- по фактору D «+» возбудимость - «-» флегматичность (беспокойство - уравновешенность), большинство учащихся 8 и 11 классов имеют низкие значения данного показателя, по сравнению со школьниками 5 класса ($p < 0,05$). Можно предположить, что старшие подростки и школьники юношеского возраста стремятся к уравновешенности и сдержанности, а младшие подростки, обнаруживают повышенную возбудимость и реактивность;

- по фактору Q3 «+» контроль желаний - «-» импульсивность (высокий самоконтроль поведения - низкий самоконтроль поведения), большинство учащихся 5 класса имеют низкие значения, в сравнении с учащимися 8 класса ($p < 0,05$);

- по фактору Q4 «+» фрустрированность - «-» нефрустрированность (напряженность - расслабленность), большинство учащихся 5 класса имеют высокие значения, по сравнению с учащимися 8 и 11 классов ($p < 0,001$). Так, младшие подростки, в большей степени, находятся в состоянии напряжения и полностью не могут контролировать свое поведение, в отличии от старших подростков и учащихся юношеского возраста, что подтверждается данными по другим методикам.

Следует отметить, что по показателям «эмоционально-волевая неустойчивость» и «эмоциональные переживания» выявлены следующие различия: младшие подростки имеют высокие значения по данным показателям и характеризуются наличием напряженных переживаний, внутренним беспокойством, эмоционально-волевой неустойчивостью.

Старшим подросткам и школьникам юношеского возраста характерно стремление к уравновешенности и сдержанности.

В ходе исследования выявлено, что большинство школьников имеют нормальный уровень психической адаптации. Достоверных различий в возрастных группах учащихся по критерию Фишера – не выявлено.

Таким образом, сравнительный анализ показателей неблагополучия здоровья у школьников подросткового и юношеского возраста показал:

- у всех школьников (по результатам анализа медицинских карт) отмечается подверженность простудным и хроническим заболеваниям, при этом у юношей и девушек значительно более высок уровень подверженности простудным заболеваниям;

- у старших подростков и учащихся юношеского возраста отмечают более низкие показатели социальной поддержки по данным самоотчетов. Младшие подростки склонны обращаться за помощью, в отличие от старших подростков, юношей и девушек, стремящихся к самостоятельному разрешению сложных ситуаций;

- для школьников юношеского возраста характерен более высокий уровень эмоциональной устойчивости и контроля агрессии, по сравнению с младшими и старшими подростками;

- младшие подростки, в большей степени, находятся в состоянии напряжения, являются более эмоционально неустойчивыми, обнаруживают повышенную возбудимость и реактивность и имеют трудности регуляции своего поведения, в отличие от старших подростков и школьников юношеского возраста.

Сравнительный анализ гендерных различий в структуре ВКЗ среди учащихся разного возраста

Различия в группах мальчиков и девочек младшего подросткового возраста (по t-критерию Стьюдента)

Среднее значение по показателю «признаки здоровья: улыбка, хорошее настроение» достоверно выше в группе девочек ($0,43 \pm 0,51$), в отличие от мальчиков ($0,08 \pm 0,28$) при $p < 0,05$. Среднее значение по показателю «эмоциональные переживания в состоянии здоровья – радость» достоверно выше у девочек ($6,20 \pm 1,08$), по сравнению с мальчиками ($4,86 \pm 1,70$)

при $p < 0,05$. Эмоцию «спокойствие» и ее телесную локализацию отмечают девочки ($0,54 \pm 0,52$) при $p < 0,05$. Итак, девочки чаще обращают внимание на положительные эмоции, как признак здоровья.

Мальчики больше интересуются изучением научно-популярных книг, как источнике дополнительной информации о здоровье ($6,23 \pm 0,73$), чем девочки ($4,50 \pm 2,03$) при $p < 0,01$. Среднее значение по показателю «меры, направленные на поддержание здоровья – хожу в баню/сауну», достоверно выше в группе мальчиков ($4,53 \pm 2,33$), в сравнении с девочками ($2,87 \pm 1,81$) при $p < 0,05$. Среднее значение по показателю «действия в ситуации ухудшения здоровья – обращаюсь к врачу» выше у мальчиков ($5,47 \pm 1,85$), в отличие от девочек ($3,67 \pm 2,26$) при $p < 0,05$. Итак, мальчики проявляют больший интерес к новым методам поддержания здоровья, а в ситуации ухудшения здоровья могут смело обращаться к врачу. Однако, среднее значение по показателю «количество заболеваний» достоверно выше у девочек ($2,31 \pm 1,14$), в сравнении с мальчиками ($1,63 \pm 0,76$) при $p < 0,05$.

Различия в группах юношей и девушек старшего подросткового возраста

Ценность «интересная работа» более привлекает юношей ($0,2 \pm 0,42$) при $p < 0,01$. Эмоцию «радость» чаще отмечают девушки, по сравнению с юношами, которые чаще выделяют чувство «удовлетворение». Большой спектр эмоциональных переживаний и их телесную локализацию отмечают девушки ($6,67 \pm 2,97$), в отличие от юношей ($3,17 \pm 1,60$) при $p < 0,01$. Юноши уделяют меньше внимания своему здоровью. Так, поведенческая копинг-стратегия «компенсация – стараюсь отвлечься и расслабиться с помощью алкоголя, вкусной еды и др.» преобладает у юношей ($0,60 \pm 0,55$), в сравнении с девушками ($0,08 \pm 0,28$) при $p < 0,01$. Среднее значение по показателю «эмоциональные переживания в состоянии здоровья: безразличие и отсутствие беспокойства», выше у юношей ($6,5 \pm 0,84$ и $6,57 \pm 0,79$), чем у девушек ($2,68 \pm 2,21$ и $4,61 \pm 2,24$) при $p < 0,001$ и $p < 0,05$. Среднее значение по показателю «внимание к знакам ухудшения здоровья, но отсутствие действий по выздоровлению» выше у юношей ($0,40 \pm 0,52$), по сравнению с девушками ($0,09 \pm 0,29$) при $p < 0,01$. Итак, юноши, обращают внимание на состояние здоровья, но не принимают необходимых действий в ситуации ухудшения здоровья, в сравнении с девушками, проявляющими заботу о своем здоровье.

Различия в группах юношей и девушек периода ранней юности

Среднее значение по показателю «личностная агрессивность» больше в группе девушек ($22,19 \pm 5,9$), чем в группе юношей ($18,74 \pm 5,10$) при $p < 0,05$. Так значение по показателю «агрессивность в структуре темперамента» достоверно выше у девушек ($8,32 \pm 3,39$), в сравнении с юношами ($6,57 \pm 2,61$)

при $p < 0,05$. Среднее значение по показателю «контроль агрессии» выше у юношей ($21,69 \pm 3,49$), в отличие от девушек ($19,51 \pm 4,03$) при $p < 0,05$. Когнитивная копинг-стратегия «смирение» представлена у юношей ($0,17 \pm 0,38$) при $p < 0,01$. Эмоция «раздражение» чаще представлена у девушек, чем юношей. Большой спектр эмоциональных переживаний и их телесную локализацию отмечают девушки ($7,24 \pm 2,67$), в сравнении с юношами ($5,91 \pm 1,59$) при $p < 0,05$. Итак, можем предположить, что девушки ярче переживают различные эмоции, чувства и поддаются их влиянию, чем юноши, которые более спокойны и стараются держать свои переживания под контролем. Такие данные соответствуют классическим представлениям о «феминности», какая должна быть женщина и «маскулинности», каким должен быть мужчина.

Девушки в большей мере проявляют интерес к получению дополнительной информации о здоровье, а именно, больше интересуются изучением «газет и журналов» и «научно-популярных книг о здоровье» (соответственно $3,97 \pm 1,76$ и $4,38 \pm 1,55$), в отличие от юношей ($3,04 \pm 1,49$ и $3,35 \pm 1,87$) при $p < 0,05$. Среднее значение по показателю «эмоциональные переживания в состоянии здоровья: спокойствие и отсутствие беспокойства», достоверно выше у юношей ($6,3 \pm 0,88$ и $5,83 \pm 1,34$), чем у девушек ($5,32 \pm 1,53$ и $4,92 \pm 1,86$) при $p < 0,01$ и $p < 0,05$. Среднее значение по показателю «внимание к знакам ухудшения здоровья и принятие действий по выздоровлению» выше у девушек ($0,68 \pm 0,47$), в сравнении с юношами ($0,26 \pm 0,45$) $p < 0,001$. Так как среднее значение по показателю «меры, направленные на поддержание здоровья – следить за весом», достоверно выше у девушек ($3,59 \pm 2,09$), чем у юношей ($2,43 \pm 1,83$) при $p < 0,05$. Полагаем, что проблема контроля веса наиболее актуальна для девушек. Итак, чаще обращают внимание на свое здоровье и заботятся о нем девушки, а юноши не отмечают ярких положительных эмоций в состоянии здоровья и самочувствии.

Итак, сравнительный анализ гендерных различий в структуре ВКЗ среди учащихся разного возраста показал:

- в группе младших подростков, девочки чаще испытывают положительные эмоции в состоянии здоровья. Мальчики заинтересованы в новых способах поддержания здоровья (спорт, баня/сауна), при ухудшении здоровья они не боятся обращаться к врачу;
- в группе старших подростков, юноши в ситуации ухудшения здоровья не принимают необходимых действий, в отличие от девушек, наиболее заинтересованных в заботе о своем здоровье;
- в группе школьников периода ранней юности, девушки ярче переживают эмоции и чувства, связанные с проблемой здоровья, подвержены их влиянию. Юноши уделяют меньше внимание положительным эмоциям в состоянии здоровья и заботе о своем здоровье.

В заключении, следует отметить, что гипотеза исследования подтвердилась. Структура внутренней картины здоровья у школьников младшего, старшего подросткового и юношеского возраста отличается специфическими особенностями. В младшем подростковом возрасте наблюдается недостаточность когнитивного компонента ВКЗ, что проявляется в отсутствии четких, дифференцированных представлений о здоровье и здоровом образе жизни. Старшие подростки и школьники юношеского возраста отличаются более дифференцированными представлениями о здоровье. Младшие подростки признают высокую иерархическую ценность здоровья (при ранжировании ценностей), в отличие от старших подростков и учащихся юношеского возраста. Учащиеся периода ранней юности в большей мере опираются на личный опыт при выборе поведенческих стратегий в связи с состоянием здоровья.

Было выявлено, что учащиеся, которые ценят свое здоровье, информированы о способах и мерах его поддержания, внимательны к признакам, свидетельствующим об ухудшении здоровья, имеют целостное представление о нем, испытывают адекватные эмоциональные переживания в состоянии здоровья и болезни, своевременно принимают действия по выздоровлению.

Таким образом, необходимо информировать учащихся об основных источниках получения квалифицированной медицинской и психологической помощи, обучать школьников приемам распознавания состояния своего здоровья, ориентировать на соответствие своего поведения требованиям здорового образа жизни, знаниям о необходимых приемах и способах гармонизации своего здоровья.

Источниками объективной информации, формирующими когнитивный компонент здоровья, являются специальные профилактические осмотры учащихся, информация о профилактике, лечебных мероприятиях, способах по сохранению и поддержанию здоровья, полученная от врачей, психологов, учителей, родителей, из средств массовой информации (СМИ) и специальной литературы, доступной для школьников и их родителей.

Особое внимание следует обратить на развитие ценностно-мотивационного компонента [19], а именно, формированию мотивации на поддержание, развитие, сохранение и заботу о своем здоровье.

В психологической работе с учащимися следует стремиться к обучению приемам самоконтроля агрессии, умению адекватно выражать и контролировать свои эмоции, и ориентировать их на использование стратегии «сотрудничество», как наиболее оптимальной при решении конфликтов.

Результаты исследования могут учитываться при проведении первичной психопрофилактики поведения, приводящего к потере здоровья и формирования установок, которые помогают сохранять, поддерживать и

улучшать здоровье; организации просветительской деятельности с учащимися, родителями и учителями. Информация об особенностях компонентов внутренней картины здоровья исследуемых учащихся может быть полезна психологам, работающим в общеобразовательных учебных заведениях для практической деятельности (консультирование, тренинги).

Выводы

1. Возрастной анализ показал, что структура внутренней картины здоровья (ВКЗ) у подростков и школьников юношеского возраста отличается специфическими особенностями.

У младших подростков наблюдается недостаточная дифференцированность представлений о содержании понятия здоровья, при высокой оценке ценности здоровья и осознания ответственности за его поддержание.

В ситуации ухудшения здоровья младшие подростки склонны обращаться за помощью (советом) к родным и друзьям, а юноши и девушки уделяют меньше внимания своему здоровью и стремятся к самостоятельному принятию мер по выздоровлению, опираясь на прошлый личный опыт.

У старших подростков и учащихся юношеского возраста наблюдается более высокая дифференцированность представлений о здоровье, его признаках, характеристиках физического, социального, психологического уровней, но занижена оценка субъективной ценности здоровья, основанная на личном опыте.

2. Неблагополучие здоровья школьников подросткового и юношеского возраста на соматическом уровне проявляется в подверженности простудным и хроническим заболеваниям; на психическом уровне – в повышенной личностной тревожности, депрессивности, агрессивности (аутоагрессии), слабом самоконтроле агрессивных проявлений и использовании непродуктивных или относительно продуктивных копинг-стратегий совладания со стрессом; на социальном уровне - в более низком уровне социальной поддержки, а также частом использовании в конфликтных ситуациях стратегий: «приспособления», «избегания», «компромисса».

3. На формирование ВКЗ существенное влияние оказывают копинг-стратегии.

У младших подростков на когнитивном уровне наблюдается тенденция к игнорированию проблемы и уклонению от ее решения. На поведенческом уровне они склонны к отвлечению от проблем и погружению в проблемы окружающих.

У старших подростков на когнитивном уровне наблюдается тенденция к более ответственному подходу - анализу проблем, однако, на поведенче-

ском уровне наблюдаются тенденции к отвлечению от проблем или обращения за помощью к окружающим.

У школьников юношеского возраста на когнитивном уровне наблюдается тенденция к преуменьшению значения трудностей, они стремятся сохранить внешнее самообладание и скрыть глубину своих переживаний. На поведенческом уровне наблюдается склонность к уходу (изоляции) от имеющихся проблем и компенсация.

На эмоциональном уровне у школьников всех возрастных групп преобладает продуктивная стратегия «оптимизм», отражающая уверенность на благополучное разрешение сложной ситуации.

4. Анализ взаимосвязей ВКЗ с копинг - стратегиями и индивидуально-психологическими особенностями школьников позволил выделить факторы, негативно влияющие на формирование внутренней картины здоровья в каждой возрастной группе.

В группе младших подростков негативное влияние на формирование ВКЗ оказывают высокая личностная тревожность, депрессивность, склонность к аутоагрессии, эмоциональная неустойчивость и повышенная напряженность, использование непродуктивных и относительно продуктивных копинг-стратегий (агрессивность и диссимилиация). Это способствует недооценке значимости заботы о здоровье, наличию тенденции скрывать от окружающих свои трудности и недостаточно внимательному отношению к врачебным рекомендациям, в совокупности приводящим к отказу от обращения за медицинской помощью.

В группе старших подростков негативное влияние на формирование ВКЗ оказывают высокая личностная тревожность, агрессивность и склонность к аутоагрессии, повышенная напряженность и психическая дезадаптация, использование относительно продуктивной копинг-стратегии «игнорирование». Это способствует формированию ложных представлений о здоровье и заботе о нем, страха перед возможностью заболевания, тенденции к пренебрежению правилами поддержания здоровья и к пассивному поведению в ситуации ухудшения здоровья.

В группе школьников юношеского возраста негативное влияние на формирование ВКЗ оказывает высокая личностная тревожность, склонность к аутоагрессии, повышенная напряженность и психическая дезадаптация, использование непродуктивных копинг-стратегий («активное избегание», «подавление эмоций»). Это способствует формированию ложных представлений о здоровье, склонность к бездействию в отношении поддержания здоровья, недооценке значимости здоровья как условия благополучия человека и отсутствием положительных эмоций в состоянии здоровья.

5. В структуре ВКЗ среди школьников разного возраста выявлены следующие гендерные различия. В группе младших подростков девочки связывают состояние своего здоровья с положительными эмоциями, в отличие от мальчиков. У мальчиков этого же возраста наблюдается заинтересованность в новых для них способах поддержания здоровья (спорт, баня/сауна), и при ухудшении здоровья они не боятся обращаться к врачу.

В группе старших подростков девушки являются наиболее заинтересованными в заботе о своем здоровье. У юношей наблюдается более выраженное к нему безразличие. В ситуации ухудшения здоровья они не принимают необходимых действий, в отличие от девушек.

В группе школьников юношеского возраста девушки ярче переживают эмоции и чувства, связанные с проблемой здоровья, по сравнению с юношами, проявляющими их в меньшей степени и уделяющими меньше внимание заботе о здоровье.

6. Профилактическая работа должна проводиться с учетом ценностно-мотивационного, когнитивного, эмоционального и поведенческого факторов.

Ценностно-мотивационный уровень предполагает формирование у подростков осознания ценности здоровья и способностей к принятию личной ответственности за свое здоровье. Это успешно достигается в направленных тематических беседах и занятиях по проблеме здоровья не только с подростками, но и с их семьями.

Когнитивный уровень ориентирован на формирование четкого представления о здоровье и поддержании здорового образа жизни, приемах распознавания психических и соматических индикаторов благополучия или неблагополучия здоровья.

Эмоциональный уровень направлен на коррекцию эмоционального отношения к своему здоровью в процессе специальных психокоррекционных занятий [4], [16].

Поведенческий уровень предполагает формирование установок на соответствие поведения требованиям здорового образа жизни, что успешно достигается в процессе организации жизнедеятельности подростка и в специальных коррекционных занятиях в форме ролевых игр, психодрамы.

7. В рамках организации эргономического подхода необходимо уделять внимание повышению эффективности учебной деятельности, а также сохранению здоровья обучающихся и их личностному развитию. Таким образом, предполагается использование различных здоровьесберегающих технологий, позволяющих создавать и поддерживать психологически благоприятный климат в учебном коллективе, снижать уровень агрессивности, депрессивности, конфликтности, повышать уровень стрессоустойчивости, самокон-

троля, успешности среди учащихся, ориентации на использование конструктивных коппинг-стратегий, внимательности к своему здоровью и ценности здорового образа жизни, способствуя всесторонней социально-психологической адаптации учащихся.

Библиографический список

1. Ананьев, В. А. Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания / В. А. Ананьев // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: «Изд-во СПбГУ», 2000. – С. 10-85.

2. Ананьев, В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. – СПб.: «Речь», 2006. – 384 с.

3. Ананьев, В. А. Практикум по психологии здоровья. Кн. 2. Методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике / В. А. Ананьев. – СПб.: «Речь», 2007. – 320 с.

4. Блюм, В. В. Структура внутренней картины здоровья у школьников: дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук / В. В. Блюм. – СПб., 2011. – 258 с.

5. Блюм, В. В. Исследование компонентов внутренней картины здоровья и показателей неблагополучия здоровья у школьников / В. В. Блюм // Психология человека в условиях здоровья и болезни: материалы V Международной научно-практической конференции 05-06 июня 2015г. / Отв. ред. М. Г. Рябова. – Тамбов. – С. 233-239.

6. Воронина, Е. В. Научная организация педагогического труда. Педагогическая эргономика / Е. В. Воронина. – М.: «Издательство Юрайт», 2018. – 117 с. / URL: https://studme.org/109567/pedagogika/harakteristika_sovremennoj_shkoly_pozitsiy_ergonomicheskogo_podhoda (дата обращения: 31.03.2019).

7. Воронина, Е. В. Педагогическая эргономика как отрасль науки / Е. В. Воронина // Международный научно-исследовательский журнал. – Выпуск Октябрь 2012. Педагогические науки. – Екатеринбург, 2012. – С. 23-24. / URL: <https://research-journal.org/pedagogy/pedagogicheskaya-ergonomika-kak-otrasl-nauki/> (дата обращения: 31.03.2019).

8. Каган, В. Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? / В. Е. Каган // «Вопросы психологии». – 1993. - № 1. – С. 86-88.

9. Каган, В. Е. Внутренняя картина здоровья и психосоматический потенциал индивида / В. Е. Каган // Психогенные и психосоматические расстройства. Тезисы научной конференции 24-25 ноября 1988 г. – Часть 1. – Тарту. 1988. – С. 201-204.

10. Колесникова, С. С. Гендерные различия в социальных представлениях стыда у юношей и девушек / С. С. Колесникова, В. А. Шамиева // Материалы Всероссийской научной конференции «Актуальные проблемы фило-

софии, культурологии, психологии, конфликтологии, образования». – СПб.: «Изд-во ПГУПС», 2015. – 406 с.

11. Левченко, Е. Г. Эргономический подход в организации учебно-воспитательного процесса/ Е. Г. Левченко // Инфоурок. Ведущий образовательный портал России. Номер материала: ДБ-362997, 12.04.2017; URL:<https://infourok.ru/statya-ergonomicheskij-podhod-v-organizacii-uchebnovospitatelnogo-processa-1785029.html> (дата обращения: 31.03.2019).

12. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: «Речь», 2001. – 220 с.

13. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии/ И. И. Мамайчук. – СПб.: «Речь», 2003. – 400 с.

14. Смирнов, В. М. Основные принципы и методы психологического исследования внутренней картины болезни / В. М. Смирнов, Т. Н. Резникова // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л.: «Медицина», 1993. – 311 с.

15. Синельникова, С. С. Особенности социализации ребенка в семье в разных культурах / С. С. Синельникова, Е. С. Синельникова // Проблемные пространства детства: воспитание, образование, культура: сборник научных трудов / гл. редактор К. В. Султанов. – СПб.: «Астерион», 2018. – С. 73-80.

16. Соломин, И. Л. Использование методики цветowych метафор для диагностики структуры эмоциональных отношений школьников / И. Л. Соломин // Педагогическая диагностика. – № 2. – 2015. – С. 75-86.

17. Практикум по психологии здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: «Питер», 2005. – 351 с.

18. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», № 273-ФЗ, Статья № 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников» / URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/48/> (дата обращения 02.04.2019).

19. Яценко, Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: дисс. на соискание ученой степени доктора психологических наук / Е.Ф. Яценко. – ЯрГУ, 2006. – 454 с.

КРАТКАЯ ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Яценко Елена Федоровна – заведующий кафедрой «Прикладная психология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», доктор психологических наук, доцент, г. Санкт-Петербург, Россия. Действительный член Международной академии психологических наук (МАПН) с 2010 г., член-корреспондент РАЕ с 2014 г. С 2010 по 2014 гг. была Представителем МАПН на Южном Урале; членом докторского диссертационного совета ЮУрГУ по психологии. Биография напечатана в 5 томе энциклопедии Международного Швейцарского издательства «Who is Who Verlag fur Personenzyklopadien AG» в серии «Образование» в 2011 г. (стр. 168). Награждена орденом швейцарского издательства «Who is who» (серия «Образование в России»). Докторскую диссертацию по теме «Ценностно-смысловая концепция самоактуализации» (19.00.05 – Социальная психология) защитила в 2006 году в ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль. Автор более 150 научных работ (в их числе 3 монографии, 10 учебных пособий, 6 методических указаний). Сфера научных интересов: исследование самоактуализации как системы со «встроенным» метасистемным уровнем, социальная самоактуализация личности, социально-психологическая адаптация, кросс-культурная психология, психология способностей, психология карьеры, психология mass-media, исследование смысложизненных, ценностных ориентаций и субъективного благополучия студентов университета разных направлений подготовки и действующих профессионалов. *E-mail: elfed58@mail.ru*

Бендюков Михаил Александрович – профессор кафедры «Прикладная психология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», доктор психологических наук, доцент, г. Санкт-Петербург, Россия. Докторскую диссертацию по теме «Психология профессионального кризиса у безработных» (19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика) защитил в 2009 году в ФГБОУ ВПО РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. Автор более 150 научных работ (в их числе 3 монографий; 8 учебных пособий; 20 аудиопро-грамм психологической саморегуляции; 4 учебных видеофильмов). Сфера научных интересов: психология профессионального развития и карьеры; организационная психология и психология менеджмента; психология конфликта; медиа-психология; психология саморегуляции и разработка методов психорегуляции состояния и деятельности профессионалов. *E-mail: 2741282@bk.ru*

Ермакова Елена Сергеевна – профессор кафедры «Прикладная психология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», доктор психологических наук, доцент, г. Санкт-Петербург, Россия. Докторскую диссертацию по теме «Психологические закономерности формирования гибкости продуктивного мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста» (19.00.07 – Педагогическая психология, 19.00.13 – Психология развития, акмеология) защитила в 2006 году в ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург. Автор более 130 научных работ (в их числе 3 монографии; 15 учебных пособий;

8 методических указаний). Сфера научных интересов: психология креативности, исследования творческого мышления детей и взрослых, психология способностей, клиническая психология, психологические аспекты общеобразовательного и профессионального обучения. *E-mail: e_s_ermakova@mail.ru*

Иванов Михаил Васильевич – профессор кафедры «Прикладная психология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», доктор филологических наук, профессор, действительный член Российской академии транспорта, г. Санкт-Петербург, Россия. Защитил докторскую диссертацию по теме «Судьба русского сентиментализма» (10.01.01 – Русская литература. Филологические науки) в 1997 г. Автор более 160 научных работ (в их числе 4 монографии). Сфера научных интересов: историческая психология, история психологии, когнитивная психология, русская литература, история культуры, психобиография, психология терроризма, кросс-культурная психология, психология творчества, педагогика. *E-mail: mvifp@mail.ru*

Блюм Вера Викторовна – педагог-психолог ГБОУ Гимназия № 587 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», г. Санкт-Петербург, Россия. Кандидатскую диссертацию по теме «Структура внутренней картины здоровья у школьников» (19.00.04 – Медицинская психология) защитила в 2011 г. в Санкт-Петербургском государственном университете, г. Санкт-Петербург. Автор 18 научных работ (в том числе 1 методической разработки). Сфера научных интересов: психология здоровья, здоровье детей и подростков, детская психология, психология в образовании, семейные ценности, социально-психологическая адаптация, профессиональная ориентация, профессиональное выгорание. *E-mail: vera.viktorovna.2013@yandex.ru*

Казначеева Наталья Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I». Кандидатскую диссертацию на тему «Я-образ и образ профессионального психолога в сознании студентов» (19.00.07 – Педагогическая психология) защитила в 2006 г. в ЛГУ им. А.С. Пушкина. Автор более 30 научных работ (в их числе 2 монографии и три учебных пособия). Сфера научных интересов: перцептивные образы в сознании человека, тренинги конструктивного поведения в конфликте, эффективных коммуникаций, личностного роста, саморегуляции. *E-mail: knb-v-1975@mail.ru*

Кедич Светлана Игоревна – доцент кафедры «Прикладная психология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», кандидат психологических наук, доцент. Кандидатскую диссертацию по теме «Образ математически одаренного ученика в сознании педагога» (19.00.07 – Педагогическая психология) защитила в 2000 г. в ЛГУ им. А.С. Пушкина. Автор более 40 научных работ (в их числе 2 монографии и три учебных пособия). Сфера научных интересов: социальная перцепция, самоактуализация, психология способностей, проблемы жизнестойкости и адаптации, математические способы обработки данных. *E-mail: kedichsi@inbox.ru*

Оконешникова Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Прикладная психология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», г. Санкт-Петербург, Россия. Кандидатскую диссертацию по теме «Согласованность представлений о совместной деятельности управленческого коллектива как фактор ее эффективности» защитила в 1991 году в Институте психологии АН СССР. Автор более 150 научных работ (в их числе – 2 монографии и 11 учебных пособий). Сфера научных интересов: методология научных исследований; самоопределение и социальная субъектность личности; политическая психология; клиническая психология и психология здоровья; психологические аспекты учебной деятельности и профессиональной подготовки. *E-mail: okon4@mail.ru*

Синельникова Елена Семеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология», г. Санкт-Петербург, Россия. Окончила Санкт-Петербургский государственный университет в 2011 году с отличием, специализация «Социальная психология». В 2015 году защитила кандидатскую диссертацию на тему «Эмоциональный интеллект как фактор взаимодействия в конфликте: кросс-культурный аспект» (по специальности: 19.00.05 – Социальная психология), научный руководитель – канд. психол. наук, доцент кафедры «Социальная психология» СПбГУ Е.В. Сидоренко. Автор 64 научных и учебно-методических работ (в том числе 3 учебно-методических пособий). Сфера научных интересов: этническая и кросс-культурная психология, эмоции и эмоциональный интеллект, психология конфликта, историческая память. *E-mail: elena.sinelni@yandex.ru*

Соломин Игорь Леонидович – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», г. Санкт-Петербург, Россия. Кандидатскую диссертацию по теме «Психосемантический подход в исследовании трудовой мотивации» (19.00.03 – Психология труда, инженерная психология и эргономика) защитил в 2009 году в РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. Автор методик психосемантической диагностики мотивации, цветовых метафор, рисуночных метафор, экспресс-профорientации, экспертной оценки профессий и др. Автор 70 научных трудов, в том числе 10 монографий, учебных и методических пособий. Сфера научных и практических интересов: психология личности, сознания, мотивации, психология труда, психодиагностика, психосемантика, профессиональное консультирование, оценка профессиональной пригодности. *E-mail: igsol@mail.ru*

Шамиева Вероника Анатольевна – доцент кафедры «Прикладная психология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», кандидат психологических наук, г. Санкт-Петербург, Россия. Кандидатскую диссертацию по теме «Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации» (19.00.01– Общая психология, психология личности, история психологии) защитила в 2010 году в ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения», г. Хабаровск. Автор более 40 научных работ (в их числе 1 монография, 4 учебных пособия, 2 учебно-методических пособия). Сфера научных интересов: психосоматика, экстремальная психология, индивидуальное консультирование, логотерапия, развитие способностей детей. Психолог в ВС РФ в

течение 15 лет. Имеет Европейский Сертификат Психолога-Психотерапевта. Психолог-консультант сопровождения психосоматических больных и членов их семей в течение 7 лет. *E-mail: vshamieva@mail.ru*

Березовская Ирина Петровна – доцент кафедры «История, философия, социология и политология» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», внутренний совместитель кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, доцент ВШОН Ги ФГАОУ ВО СПбПУ «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», кандидат философских наук, доцент, г. Санкт-Петербург, Россия. В 2001 году прошла профессиональную переподготовку по психологии в ИППК – Республиканском гуманитарном институте при Санкт-Петербургском университете по психологии. Кандидатскую диссертацию по теме «Феноменология поступка» (09.00.01 – «Онтология и теория познания») защитила в 2006 году в Санкт-Петербургском государственном университете. В 2014 году награждена медалью «За заслуги перед отечественной культурой». Автор более 70 научных работ (в их числе 2 монографии, 8 учебно-методических пособий). Сфера научных интересов: феноменология, философия культуры, философия образования, психология искусства, медиа-психология, когнитивистика. *E-mail: ipbere-zovskaya@mail.ru*

Подписано в печать 20.08.2019. Формат 60x84 1/16 (дробь).
Гарнитура «Minion Pro».

Печать офсетная.

Усл.печ.л. 19,62. Тираж 500 экз.
Заказ №2516.

Отпечатано в типографии ООО «Копи-Шоп».
191023 г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова 10.



Ященко Е. Ф.



Бендюков М. А.



Ермакова Е. С.



Иванов М. В.



Березовская И. П.



Блюм В. В.



Казначеева Н. Б.



Кедич С. И.



Оконешникова О. В.



Синельникова Е. С.



Соломин И. Л.



Шамиева В. А.