

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**

**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
SOCIETY**

**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ** том 14 № 1

**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
JOURNAL** Vol 14 # 1

Москва



2017



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – д. пс. н. Зинченко Ю. П. (МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва)

Редакционный совет

- | | |
|---|---|
| д. пс. н. Асмолов А. Г. (МГУ, Москва) | д. пс. н. Нечаев Н. Н. (МГУ, Москва) |
| д. биол. н. Безруких М. М. (ИВФ РАО, Москва) | д. пс. н. Рубцов В. В. (МГППУ, Москва) |
| д. пс. н. Богоявленская Д. Б. (ПИ РАО, Москва) | д. пс. н. Реан А. А. (НИУ ВШЭ, Москва) |
| д. пс. н. Деркач А. А. (РАНХиГС, Москва) | д. пс. н. Черноризов А. М. (МГУ, Москва) |
| д. пс. н. Караяни А. Г. (Военный университет, Москва) | д. философ. н. Шкуратов В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону) |
| д. пед. н. Малофеев Н. Н. (ИКП РАО, Москва) | д. пс. н. Карабущенко Н. Б. (РУДН, Москва) |

Редакционная коллегия

- | | |
|--|--|
| д. пс. н. Абакумова И. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону) | д. пс. н. Рыбников В. Ю. (ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург) |
| д. пс. н. Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара) | д. пс. н. Сергиенко Е. А. (ИП РАН, Москва) |
| д. биол. н. Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону) | д. пед. наук, Скуратовская М. Л. (ЮФУ, Ростов-на-Дону) |
| д. пс. н. Воробьева Е. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону) | д. пс. н. Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва) |
| д. пс. н. Донцов А. И. (МГУ, Москва) | д. пед. наук, Федотова О. Д. (ЮФУ, Ростов-на-Дону) |
| д. пс. н. Дубровина И. В. (ПИ РАО, Москва) | д. пс. н. Цветкова Л. А. (СПбГУ, Санкт-Петербург) |
| д. пс. н. Журавлев А. Л. (ИП РАН, Москва) | д. пс. н. Берберян А. С. (РАУ, Ереван, Армения) |
| д. биол. н. Ермаков П. Н.
(заместитель главного редактора)(ЮФУ, Ростов-на-Дону) | Dr. Киттлер У. (ТУ, Дортмунд, Германия) |
| д. пс. н. Кагермазова Л. Ц. (КБГУ, Нальчик) | к. пс. н. Менджерицкая Ю. (Германия) |
| д. пс. н. Карпов А. В. (ЯрГУ, Ярославль) | д. пс. н. Величковский Б. М. (ТУ, Дрезден, Германия) |
| д. пс. н. Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону) | Sc. D. Кроник А. А. (Институт каузометрии, Вашингтон, США) |
| д. пед. н. Лельчицкий И. Д. (ТГУ, Тверь) | д. филол. н. Белянин В. П. (Университет Торонто, Канада) |
| д. пед. н. Рудакова И. А. (КубГУ, Краснодар) | Ph. D. Бороховский Е. (Конкордия, Монреаль, Канада) |
| | Dr. Стошич Л. (College for Preschool Teachers, Сербия) |

Ответственный секретарь – Обухова Ю. В.

Редактор английской части – Колесина К. Ю.

Выпускающий редактор – Буняева М. В.

Компьютерная верстка – Проненко Е. А.

Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 518,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел. (863) 218-40-00 (доб. 11637)
E-mail: rpj@bk.ru

Адрес учредителя:

ул. Ярославская, 13,
г. Москва, 129366
Тел./ факс (495) 283-55-30
E-mail: rpo@psychology.ru

Перепечатка материалов возможна
только по согласованию с Редакцией.

**Russian Psychological Journal****Founder** – Russian Psychological Society**Editor in Chief** – Zinchenko Ju. P. (Lomonosov MSU, Moscow)**Editorial Committee**

Asmolov A. G. (Lomonosov MSU, Moscow)

Bezrukikh M. M. (IDP RAE, Moscow)

Bogoyavlenskaya D. B. (PI RAE, Moscow)

Derkatch A. A. (RANEPa, Moscow)

Karainy A. G. (Military University, Moscow)

Malopheyev M. N. (ICP RAE, Moscow)

Nechaev N. N. (Lomonosov MSU, Moscow)

Rubtsov V. V. (MSUPE, Moscow)

Rean A. A. (Higher School of Economics, Moscow)

Chernorizov A. M. (Lomonosov MSU, Moscow)

Shkuratov V. A. (SFU, Rostov-on-Don)

Karabushchenko N. B. (RUDN University, Moscow)

Editorial Board

Abakumova I. V. (SFU, Rostov-on-Don)

Akopov G. V. (SSUSSE, Samara)

Babenko V. V. (SFU, Rostov-on-Don)

Vorobyeva E. V. (SFU, Rostov-on-Don)

Dontsov A. I. (Lomonosov MSU, Moscow)

Dubrovina I. V. (PI RAE, Moscow)

Zhuravlev A. L. (IP RAS, Moscow)

Yermakov P. N. (Deputy Editor) (SFU, Rostov-on-Don)

Kagermazova L. Ts. (KBSU, Nal'chik)

Karpov A. V. (YSU, Yaroslavl)

Labunskaya V. A. (SFU, Rostov-on-Don)

Lel'chitskii I. D. (TSU, Tver')

Rudakova I. A. (KSU, Krasnodar)

Ribnikov V. Ju. (RCERM, Petersburg)

Sergiyenko E. A. (IP RAS, Moscow)

Skuratovskaya M. L. (SFU, Rostov-on-Don)

Tkhostov A. Sh. (Lomonosov MSU, Moscow)

Fedotova O. D. (SFU, Rostov-on-Don)

Tsvetkova L. A. (SPSU, St. Petersburg)

Berberian A. S. (RAU, Yerevan, Armenia)

Kittler U. (TU, Dortmund, Germany)

Mendzheritskaya Yu. (Goethe-Institut, Germany)

Velichkovsky B. M. (TU, Dresden, Germany)

Kronik A. A. (Institute of Causometry, Washington D.C., USA)

Belianin V. P. (University of Toronto, Toronto, Canada)

Borokhovskii E. (Concordia University, Montreal, Canada)

Stosic L. (College for Preschool Teachers, Serbia)

Executive Secretary – Ju. V. Obukhova**English Editor** – K. Ju. Kolesina**Managing Editor** – M. V. Bunyaeva**Page settings** – E. A. Pronenko**Address of the Publisher:**

Nagibin Av., 13, of. 243,

Rostov-on-Don, Russia, 344038

Tel. (863) 218-40-00 (ext. 11637)

E-mail: rpj@bk.ru

Founder Address:

Yaroslavskaya Str., 13,

Moscow, Russia, 129366

Tel./fax (495) 283-55-30

E-mail: rpo@psychology.ru

No part of this publication may be reproduced without the prior permission
of the copyright owner



СОДЕРЖАНИЕ

ЮБИЛЕИ	8
---------------------	---

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Абакумова И. В., Рядинская Е. Н., Голубова В. М. Системно-структурный анализ теорий психологических трансформаций личности	10
Бабиянц К. А., Коломийченко Е. В., Хажуев И. С. Особенности самоотношения студентов вуза, занимающихся и не занимающихся спортом, в связи с самовосприятием физической и эстетической модальностей Я-образа	25
Брюхова Н. Г., Агафонова С. В. Человечность и креативность в нравственном развитии молодежи	39
Реан А. А. Семья в структуре ценностей молодежи	62
Ясько Б. А., Тхагалижокова Л. В. К проблеме взаимосвязи временной децентрации с самооценкой личности на этапах переживания психологического кризиса	77

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дышлюк И. С., Каменева И. Ю., Москаленко А. Е. Диалогизация и межпредметная интеграция содержания образовательного процесса как факторы развития одаренности школьника	96
Корниенко Д. С., Гайдамашко И. В., Кандыбович С. Л. Динамика этнической идентичности студентов коми-пермяков и русских в процессе обучения	108
Рудакова И. А., Мирошниченко Т. В. Особенности технологий реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса	124
Stošić L., Fadiya S. O. The attitudes of students towards the use of ICT during their studies	135

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

Карпов А. В., Карпов А. А., Субботина Л. Ю. Методологические и методические основы исследования метакогнитивных детерминант организации деятельности	149
Люкшина Д. С., Юрченко К. А., Капустина Т. В., Копенко М. А., Потребич Ю. Г. Профессиональная мотивация и уровень эмоционального выгорания у пилотов гражданской авиации	176
Чуйкова Т. С., Сотникова Д. И. Временная перспектива в условиях негарантированной работы	188



ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дегтярева О. Л.

Формирование личности несовершеннолетнего правонарушителя 214

ПАМЯТИ УЧЕНОГО 230

СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ 244



CONTENTS

ANNIVERSARIES	8
----------------------------	---

GENERAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF PERSONALITY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Abakumova I. V., Rjadinskaja E. N., Golubova V. M.

Systemic and structural analysis of theories of psychological transformations of personality	10
--	----

Babiyants K. A., Kolomiichenko E. V., Khazhuev I. S.

Features of self-attitude in university students involved and not involved in sports in relation to self-perception of physical and aesthetic modalities of self-image.	25
--	----

Bryukhova N. G., Agafonova S. V.

Humaneness and creativity in the moral development of young people.	39
--	----

Rean A. A.

A family in the structure of values of young people	62
---	----

Yasko B. A., Tkhagalizhokova L. V.

The association between temporal decentration and self-appraisal at stages of experiencing psychological crisis	77
---	----

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Dyshlyuk I. S., Kameneva I. Yu., Moskalenko A. E.

Dialogisation and interdisciplinary integration of the content of the learning process as a schoolchild's giftedness factors	96
--	----

Kornienko D. S., Gaidamashko I. V., Kandybovich S. L.

Ethnic identity dynamics in Komi-Perm and Russian students in the learning process.	108
--	-----

Rudakova I. A., Miroshnichenko T. V.

Features of the dialogue-experience techniques in the educational process	124
---	-----

Stošić L., Fadiya S. O.

The attitudes of students towards the use of ICT during their studies.	135
---	-----

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, ERGONOMICS

Karpov A. V., Karpov A. A., Subbotina L. Yu.

Methodological and methodical foundations for studying meta-cognitive determinants of activity	149
--	-----

Lyukshina D. S., Yurchenko K. A., Kapustina T. V., Kopenko M. A.,

Potrebich Yu. G.

Professional motivation and the level of emotional burnout among civil aviation pilots	176
--	-----

Chuykova T. S., Sotnikova D. I.

Time perspective in the context of the unguaranteed work	188
--	-----

JURIDICAL PSYCHOLOGY

Degtyareva O. L.

Forming a juvenile delinquent's personality	214
---	-----



IN MEMORY OF THE SCIENTIST 230

INFORMATION ON THE ORDER OF PRESENTATION OF PUBLICATION 245



ЮБИЛЕИ ANNIVERSARIES

АРТУРУ АЛЕКСАНДРОВИЧУ РЕАНУ – 60 ЛЕТ!



Реан Артур Александрович – российский психолог, общественный деятель; специалист в области психологии личности, социальной и педагогической психологии. Доктор психологических наук (1992), профессор (1994), член-корреспондент РАО (1996), академик РАО (2016) по отделению психологии и возрастной физиологии.

А. А. Реан родился 8 марта 1957 г. в г. Уфе. Окончил Башкирский государственный университет, после этого учился в очной аспирантуре факультета психологии Ленинградского университета им. А. А. Жданова. Позже, в Санкт-Петербургском государственном университете им была создана кафедра психологии и педагогики личностного развития, заведующим которой он и был избран. С 2000 г. живет и работает в г. Москве. С 2004 г. – профессор кафедры психологии Московского университета МВД России, одновременно (с 2006 г.) – исполнительный директор и научный руководитель Федерального социального проекта «Крепкая семья». С 2016 г. – Руководитель лаборатории национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

А. А. Реан является председателем Федерального научно-координационного совета РАО по вопросам семьи и детства, членом президиума Федерации психологов образования РФ, руководителем секции психологии семьи и детства Российского психологического общества, членом экспертного совета Федерального Фонда поддержки детей, находящихся в трудной



жизненной ситуации, членом Совета по развитию социальных инноваций субъектов Российской Федерации при Совете Федерации Федерального Собрания РФ. С 2006 г. и по настоящее время является исполнительным директором Федерального проекта «Крепкая семья».

Исследования А. А. Реана сосредоточены в области психологии личности, педагогической психологии, психологии асоциального и делинквентного поведения и его превенции, психологии агрессии, проблем преодоления негативных последствий социального сиротства, психологии социализации и социальной зрелости личности, психологии социальной адаптации личности. Является одним из создателей нового научного направления – социальной педагогической психологии.

Автор более 340 опубликованных работ, в том числе около 20 монографий, книг и учебников по проблемам психологии личности, социальной, юридической и педагогической психологии. Член диссертационных советов при МГУ им. М. В. Ломоносова (по социальной психологии и психологии развития) и при Московском университете МВД РФ (по психологии труда и педагогике). Член экспертного совета общероссийского Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Член экспертного совета по психологии и педагогике Высшей аттестационной комиссии РФ. А. А. Реан является создателем научной школы в области психологии личности и социальной педагогической психологии.

Состоит в редакционных советах журналов: «Российского психологического журнала», «Вестника Балтийского Федерального университета им. И. Канта», «Вестника Фонда помощи детям в трудной жизненной ситуации», «Вестника Московского Университета МВД России» и др.

А. А. Реан является Заслуженным деятелем науки Российской Федерации (Указ Президента РФ от 2007 г.), лауреатом Национального психологического конкурса «Золотая Психея» 2002 г. за книгу «Психология человека от рождения до смерти», в номинации «Лучший проект в психологическом образовании». Также неоднократно являлся лауреатом (победителем) национальных психологических конкурсов, в том числе лауреатом Всероссийского конкурса психологических изданий 2007 г. за книгу «Психология детства», в номинации «Лучший учебник по психологии» (конкурс Министерства образования РФ и Федерации психологов образования РФ). Награжден Почетной грамотой Президиума Российского психологического общества (2016 г.), благодарностью Председателя Государственной Думы Федерального Собрания РФ (2016 г.).

Редакция «Российского психологического журнала» поздравляет Артура Александровича с юбилеем и желает благополучия, здоровья, успехов и процветания!



ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ GENERAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF PERSONALITY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

УДК 159.9.07

doi: 10.21702/rpj.2017.1.1

СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ТЕОРИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Ирина В. Абакумова^{1*}, Евгения Н. Рядинская¹, Вера М. Голубова²

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
Российская Федерация

² Институт Дружбы народов Кавказа, г. Ставрополь,
Российская Федерация

* E-mail: ivabakutova@sfedu.ru

Исследование выполнено при поддержке гранта (задание Минобрнауки № 8.4334.2017/НМ)

В данной статье представлен системно-структурный анализ теорий психологических трансформаций личности, раскрывающий основные методологические подходы к определению сущности изменений личности. Особое внимание уделено трансформациям ценностно-смысловой сферы личности.

В статье дано определение понятия «трансформация» с разных сторон психологической науки. Представлен обзор теорий и подходов разных авторов к изучению личности и ее трансформации. Выделены динамические, статические теории личности, а также теории развития и трансформации. Дана подробная характеристика психотрансформационного подхода с выделением искусственных и естественных трансформаций.

В статье рассмотрены различные модели и формы трансформации личности. Подробно представлены: «теория поля», основанная на понятиях «анализа тенденций» или «сил», создающих барьеры или помогающих преобразованиям, и «теория кристаллизации недовольства», способствующая образованию ассоциативных связей между субъективным восприятием проблем, затрат и негативных результатов.

Авторы классифицируют рассмотренные подходы по нескольким параметрам: закономерностям развития, влиянию ситуации и контекста деятельности, характеру когнитивной активности, специфике механизмов сопротивления любым изменениям.



Анализ рассмотренных подходов и моделей показывает, что возможности преобразований личности исходят из уровня, на котором изучается сама личность. Взгляд на изменения личности с точки зрения уровней функционирования подчеркивает особенности процессов трансформации, характерных для каждого из них, и предполагает, что быстрый темп преобразований личности является характерным признаком смыслового уровня.

На основе проведенного системно-структурного анализа теорий психологических трансформаций личности авторы предлагают дифференцировать возможные изменения личности на уровне личностной активности человека, черт его индивидуальности, и на смысловом уровне. Авторы делают вывод о том, что важным является изучение трансформаций личности, находящейся в зоне вооруженного конфликта с точки зрения когнитивных, аффективных и поведенческих проявлений.

Ключевые слова: трансформация, трансформационные процессы, теории личности, модели трансформаций, уровни трансформаций, смысл, ценностно-смысловая сфера, вооруженный конфликт, постконфликтный период, постконфликтное восстановление.

Для цитирования: Абакумова И. В., Рядинская Е. Н., Голубова В. М. Системно-структурный анализ теорий психологических трансформаций личности // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 10–24.

Материалы статьи получены 22.10.2016

UDC 159.9.07

doi: 10.21702/rpj.2017.1.1

SYSTEMIC AND STRUCTURAL ANALYSIS OF THEORIES OF PSYCHOLOGICAL TRANSFORMATIONS OF PERSONALITY

Irina V. Abakumova¹*, Evgeniya N. Ryadinskaya¹, Vera M. Golubova²

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

² Institute of Friendship of Peoples of the Caucasus, Stavropol, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: ivabakumova@sfedu.ru

Acknowledgments

The study was supported by a grant from the Ministry of Education (project no. 8.4334.2017)

The paper presents a systematic and structural analysis of the theories of psychological transformations of personality revealing the main methodological



approaches to studying personality changes. Transformations of the person's sense-value sphere are of special interest.

The study (a) analyses the psychological definitions of the "transformation" concept; (b) provides an overview of various theories and approaches to studying personality and its transformations; (c) reveals dynamic and static theories of personality, as well as theories of development and transformation; (d) describes in detail a psycho-transformational approach; (e) highlights artificial and natural transformations.

The paper considers various models and forms of personal transformation and also presents a "field theory", which is based on the concepts of "analyzing tendencies" or "forces" creating barriers or promoting transformations, and a "theory of dissatisfaction crystallization", which forms associative relations between subjective perception of problems, expenditure, and negative results.

The considered approaches are classified according the following parameters: principles of development, influence of a situation and the context of activity, types of cognitive activity, and mechanisms of resistance to any changes.

The analysis of the considered approaches and models shows that the level of studying personality determines potentialities of its transformation. Personality changes from the standpoint of functioning levels determine the transformation processes specific to each of them. Fast-paced transformations of personality are characteristic for the sense level.

The systemic and structural analysis of the theories of psychological transformations of personality suggests differentiating possible personality changes at the level of personal activity, personal traits, and at the sense level. Future work will involve studying cognitive, affective, and behavioral transformations of a person in the zone of armed conflict.

Keywords: *transformation, transformation processes, personality theory, transformation models, transformation levels, sense, sense-value sphere, armed conflict, post-conflict period, post-conflict reconstruction.*

For citation: Abakumova I. V., Ryadinskaya E. N., Golubova V. M. Systemic and structural analysis of theories of psychological transformations of personality. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 10–24 (in Russian).

Original manuscript received 22.10.2016

Введение

На современном этапе развития общества проблема психологических последствий экстремальных ситуаций, межгосударственных, межнациональных, межэтнических конфликтов и локальных войн вызывает серьезную озабоченность. Это обусловлено тем, что ежегодно в мире происходят



десятки социально-политических конфликтов внутри страны или за рубежом, от которых страдают десятки тысяч людей. Мирные жители, проживающие на территориях вооруженных конфликтов, так или иначе психологически вовлечены в экстремальные ситуации, связанные с ними, и определенным образом реагируют на них. Становится очевидным, что человек, длительное время находящийся в зоне вооруженного конфликта, уже не останется прежним, с ним происходят определенные личностные изменения.

Вслед за острой фазой вооруженного конфликта наступает постконфликтный период, который характеризуется переосмыслением личных и общественных интересов, оценкой политического, экономического, социального ущерба, а также психологического ущерба. Именно в этот период начинается постконфликтное восстановление – проект обеспечения устойчивого развития, рассчитанный на длительный срок, который основывается на поддержании мира и относительной стабильности посредством программ, реализуемых в течение несколько лет, учитывая специфику региона [50].

Необходимо отметить, что в этот период разработка программ психологической помощи людям, проживающим в зоне вооруженного конфликта, должна быть направлена на преодоление негативных последствий для сохранения психического и соматического здоровья человека. Таким образом, психологические проблемы личности и ее трансформации в современном мире приобретают все большую актуальность. Рассматривая и систематизируя теории психологических трансформаций личности, можно определить теоретико-методологические предпосылки исследований.

Целью данной статьи является проведение структурно-системного анализа существующих теорий психологических трансформаций личности.

Анализ основных исследований и публикаций

На протяжении столетий феномен личности исследовался как зарубежными (А. Бандура [5], Д. Зиглер [39], Дж. Келли [48], С. Мадди [25], А. Маслоу [49], Г. Олпорт [27], Б. Скиннер [33], В. Франкл [35, 46], К. Хорни [38], Л. Хьелл [39]), так и отечественными исследователями (Б. Г. Ананьев [4], В. М. Бехтерев [7], Л. С. Выготский [10], А. Ф. Лазурский [17], А. Н. Леонтьев [20], Б. Ф. Ломов [23], М. Ш. Магомед-Эминов [24], В. С. Мерлин [26], С. Я. Рубинштейн [31] и др.).

В то же время в научной психологической литературе представлено большое разнообразие теорий и подходов к личности и ее трансформации. Выделяют динамические (А. Адлер [3], З. Фрейд [36], К. Юнг [40, 41]) и статические (Р. Б. Кеттелл [44], Э. Кречмер [16], А. Е. Личко [22], У. Шелдон [51] и др.) теории личности, теории развития (А. Маслоу [49], К. Роджерс [30]) и трансформации личности (Ю. Б. Гиппенрейтер [11], В. В. Козлов [14], В. А. Кольцова [9] и др.).



Изложение основного материала исследования

Смысл динамической теории личности заключается в анализе адаптивных свойств индивида к жизни в обществе, а всякое поведение выступает как адаптация [28]. Динамический взгляд на личность демонстрирует большое влияние на нее событий, которые происходят на протяжении всей жизни, тем самым изменяя ее. Таким образом, постоянная конфликтность сознательного и бессознательного в личности предопределяет динамический тип реагирования.

Представители статической теории личности указывают на некое генетически детерминированное «ядро» личности. И не важно, какие типические черты чаще всего проявляются у человека, принципиально нового в его характеристиках не наблюдается [25].

А. Маслоу, предлагая теорию развития личности, считает, что личность, чтобы быть современной и востребованной, должна постоянно совершенствоваться и самоактуализироваться [49].

Рассматривая теории трансформации личности, необходимо определить понятие «трансформация». Термин «трансформация» происходит от латинских слов «trans» и «forma». Слово «trans» имеет несколько значений: «через», «пере-» (перехожу), «сквозь» (пронзаю насквозь), «за» (за пределами), и «forma» – превращать, преобразовать [34]. В психотерапии понятие «трансформация» используется для описания психологического перехода, который включает в себя регрессию и временную утрату эго, к сознанию и реализации ранее не осознанной психологической потребности.

Одним из первых научную психологическую теорию о трансформации личности создал А. Ф. Лазурский, который считал основной задачей личности приспособление к окружающей среде [17].

Позднее К. Юнг, характеризуя трансформации личности, вводит понятие «индивидуация». Индивидуация – это естественный процесс раскрытия внутренней природы, главной цели и жизненного пути человека, включающих в себя постижения целостности, становление и развитие динамической связи между эго и самостью, благодаря чему происходит интеграция различных частей психики и других архетипов бессознательного [41].

В современной психологии заслуживает внимания психотрансформационный подход М. Ш. Магомед-Эминова [24], который, обобщив существующие теории трансформации, в самом общем виде определяет ее как порождающий процесс, в ходе которого осуществляется психическая работа личности по преобразованию исходного содержания в трансформированную предметность. По мнению автора, существует два вида трансформации личности: экзотрансформация, отражающая содержание психики из глубины, а затем, переработав и обогатив ее новым содержанием



реальности, погружающая в ее глубины, и эндотрансформация – преобразование личности из одной целостности в другую, но с большей полнотой, зрелостью и самореализацией.

М. Ш. Магомед-Эминов дает наиболее детальную систематизацию трансформационных процессов, происходящих с человеком. Автор разделил их на *естественные* и *искусственные*. К «естественным» он отнес те изменения, которые происходят с человеком в онтогенезе и не связаны с использованием специальных средств внедрения в психику человека (например, жизненные кризисы). Искусственными трансформациями автор назвал изменения, которые происходят под влиянием организованного воздействия (например, психофизиологический опыт).

Автор подробно классифицирует трансформации личности, выделяя следующие ее формы: базисная, индукционная, возрождающая, индивидуационная, конструктивная, нормативная, потенцирующая, самореализующая, которые он относит к «естественным», и трансцендентная, травматрансформация, экзистенциальная, относящиеся к «искусственным» [24]. В контексте исследования трансформаций личности, находящейся в зоне вооруженного конфликта и в постконфликтный период, нам интересны именно искусственные трансформации.

Рассмотрим некоторые формы трансформаций, связанные с воздействием на личность, предлагаемые М. Ш. Магомед-Эминовым.

Базисная трансформация, по мнению автора, опирается на идеи производного содержания и понятия о базисно-надстроечном строении личности. Результатом порождающей трансформации является ее производное содержание. В процессе психического действия трансформации психическое содержание личности подвергается преобразованиям, следствием чего является производное содержание – трансформер. Таким образом, все, что происходит с личностью, является выражением ее прошлой душевной жизни.

Автор рассматривает индукционную трансформацию как участие человека в массовых ритуалах. К. Юнг также описал подобную трансформацию личности в виде переживания ею трансцендентности жизни. Будучи участником массовых мероприятий, человек трансформируется посредством выполнения определенных ритуальных действий [41].

Актуализацию мотивации, направленной на рост и самоактуализацию личности, представляет собой потенцирующая трансформация [34].

Возрождающая трансформация дает человеку шанс изменить свою жизнь, выйдя за рамки привычного, стереотипного существования. Какой бы ни была жизнь человека счастливой и стабильной, если его личность не будет обновляться и развиваться, она потеряет смысл и приведет к «застою». Важным видом возрождающей трансформации является трансформация личности



в ситуации экстремального существования, жизни в условиях опасности и угрозы. Таким образом, можно заключить, что жизнедеятельность человека в ситуации угрозы потери жизни не только травматрансформационна, но и вызывает возрождающие трансформации. Осознав возможность потерять жизнь, человек может не только психологически «умереть», но, напротив, найти в себе силы для изменений [24].

Модели трансформации личности рассматриваются также и другими авторами. Ряд авторов [6, 15, 24] выделяют потенцирующую трансформацию, в ходе которой актуализируется соответствующая мотивация и в определенных формах реализуется личностный рост человека, происходит самоактуализация.

Э. Эриксон называл нормативной трансформацией последовательное развитие индивида по отчетливому психосоциальному алгоритму или по сменяющимся трансформационным этапам. Автор описал одну из модификаций такой трансформации в своей эпигенетической теории развития личности [34].

Наряду с естественными трансформациями, рассмотренными выше, существуют и искусственные – психические превращения, преобразования личности в целом или отдельных ее составляющих, возникающие под влиянием специально организованного воздействия. Основными целями искусственной трансформации личности могут быть: 1) сужение личности, т. е. устранение какого-то симптома, комплекса, болезни; 2) расширение личности – обретение новых качеств, ценностей, навыков и др.; 3) развитие потенции, способность видеть возможности вокруг себя; 4) преодоление задержки, ингибиторного процесса; 5) становление бытия. Рассмотрим их подробнее.

Трансцендентная трансформация характеризуется концепциями К. Юнга, А. Маслоу, Р. Ассаджиоли, С. Грофа, которые считали, что такая трансформация смещает акцент на реализацию высших ценностей бытия (в пиковых переживаниях, плато-состояниях) и учитывает пренатальный и трансцендентальный опыт [12].

Травмотрансформация определяется особенностями способа существования личности, требующего от человека задействования глубинных потенциалов личности, включения особого – экстремального режима функционирования [24].

Трансформацию способов существования называют экзистенциальной трансформацией. Она может быть аутентичной и неаутентичной (Л. Бинсвангер, М. Босс и др.) [37].

Достаточно подробной представляется модель К. Левина «Теория поля». Она основана на понятиях «анализа тенденций» или «сил», создающих барьеры или помогающих преобразованиям. Он подчеркивает, что индивидуальное



и групповое поведение происходят в специфическом психологическом поле, которое характеризуется наличием сил, что и способствует или препятствует достижению поставленной человеком цели [19].

Интересной, на наш взгляд, является теория «кристаллизации недовольства» Р. Баумайстера, в которой причинами изменений выступает субъективная оценка человеком событий, которые происходят в его жизни [43].

Концепция «кристаллизация недовольства» способствует образованию ассоциативных связей между субъективным восприятием проблем, затрат и негативных результатов. Вместо обрывочной картины личных проблем человек истолковывает их как комплексную и неизбежную последовательность, именно поэтому «кристаллизация недовольства» мотивирует преобразования и является решающим фактором их появления. Следовательно, процессы субъективной интерпретации коренным образом изменяются, поддерживая склонность к применению существующих образцов поведения или стабилизируя сформировавшиеся качества личности.

Анализ вышерассмотренных концепций объясняет сохранение стабильности личности и сопротивление преобразованиям, а также механизмы происходящих трансформаций, процессы которых проходят достаточно длительное время. Однако иногда такие изменения могут происходить резко и неожиданно, т. е. включается критерий «стремительности», что требует соответствующего объяснения. Примером может служить модель «суммарных изменений» W. Miller и J. C'Debaca, которая объясняет причину, почему мысли, чувства, ценности, понимание ситуации резко изменяются на новые [47].

Заслуживает внимания и уровневая модель трансформации личности Т. Heatherton. Автор выделяет определенные уровни, на которых могут рассматриваться преобразования индивида: уровень черт личности (диспозиционный), уровень «личностной активности» (включаются адаптивные, защитные, мотивационные и иные стратегии, которые человек использует для достижения жизненно важных целей), смысловой уровень (программа личностной идентичности, объединение разрозненных диспозиций и стратегий) [47].

Интересен для исследования и смысловой уровень трансформации личности. Категории смысла в разное время рассматривали как отечественные, так и зарубежные авторы (И. В. Абакумова [42], К. А. Абульханова-Славская [2], Б. Г. Братусь [8], П. Н. Ермаков [1], Л. Ю. Крутелева [13], К. Левин [18], Д. А. Леонтьев [21], А. В. Серый [32], В. Франкл [35, 46] и пр.). В научной психологической литературе анализируются два подхода к пониманию смысла: смысл как единица сознания и деятельности личности и смысложизненная проблема.

Нередко смысл рассматривается как системное качество личности, которое обуславливает эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты психики, порождая различные составляющие ее активности. В условиях



постоянно возрастающих и изменяющихся требований окружающей среды, восприятие человека как целостного, уникального индивидуума напрямую связано со смысловой природой, где основной функцией смысла является регуляция жизнедеятельности.

Дж. Дьюи писал, что преднамеренный интенциональный контроль над вещами возникает только тогда, когда они приобретают для человека определенный смысл, и он может понять последствия их реализации. В этом понимании преобразования индивида на уровне смыслов являются непрерывным, постоянным процессом [45].

Трансформации по форме социальной организации делятся на социализирующую и интерактивную. Социализирующая трансформация характеризуется последовательным движением личности в процессе ее социализации, интерактивная – приобщением личности к субкультуре какого-либо сообщества, где изменения вызваны участием в ритуалах и пр. [29].

Выводы

Таким образом, анализируя вышеизложенное, можно заключить, что в процессе жизни и развития личность подвержена различным трансформационным изменениям, уровень которых неоднозначен. Рассмотрены и описаны различные подходы к трансформации личности, выделены виды и формы, а также они структурированы по нескольким параметрам: закономерностям развития, влиянию условий и контекста деятельности, познавательной активности, особенностям механизмов сопротивления любым изменениям.

Анализ рассмотренных моделей, показывает, что возможности преобразований личности исходят из уровня, на котором изучается сама личность. Взгляд на изменения личности с точки зрения уровней функционирования подчеркивает особенности процессов трансформации, характерных для каждого из них, и предполагает, что быстрый темп преобразований личности является характерным признаком смыслового уровня. По нашему мнению, в контексте исследования трансформаций личности в вооруженном конфликте и в постконфликтный период представляет интерес критерий «стремительности» происходящих преобразований, который позволяет сделать акцент на изменениях в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах личности [42, 50].

Литература

1. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Ермаков П. Н.* Технологии направленной трансляции смыслов в практике учебного процесса: монография. – М.: КРЕДО, 2016. – 234 с.
2. *Абульханова К. А., Березина Т. Н.* Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.



3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: пер. с нем., вступ. ст. А. М. Боковой. – М., 1995. – 326 с.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 275 с.
5. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – С. 13–28.
6. Бернштейн С. Б. Зигзаги памяти. Воспоминания. Дневниковые записи / Отв. ред. ак. РАН В. Н. Топоров. – М., 2002. – 394 с.
7. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности: В 2 т. / Отв. ред. Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылева. – СПб.: Алетейя, 1999. – Т. 1: Психика и жизнь. – 256 с.
8. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46–56.
9. Брушлинский А. В., Кольцова В. А. Социально-психологическая концепция В. М. Бехтерева // Избранные работы по социальной психологии. – М.: Наука, 1996. – С. 145–149.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений. – М., 1983. – Т. 3. – 641 с.
11. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология эмоций: тексты / Под ред В. К. Вилюнаса. – М., 1984. – 336 с.
12. Гроф К. Духовный кризис: Когда преобразование личности становится кризисом. – М., 2003. – 377 с.
13. Кара Ж. Ю., Крутелева Л. Ю. О соотношении понятий: смысложизненные ориентации, смысложизненные стратегии и смысложизненная концепция личности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2012. – Т. 1. – С. 111–116.
14. Козлов В. В., Козлова А. А. Управление конфликтом. – М.: ЭКСМО, 2014. – 224 с.
15. Коллинз Р. Социология философий. Глобальная теория интеллектуального изменения. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. – 1282 с.
16. Кречмер Э. Медицинская психология: пер. с англ. – М.: Союз, 1989. – 464 с.
17. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. 3-е изд. – Л.: Госиздат, 1924. – 290 с.
18. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
19. Левин К. Теория поля в социальных науках: пер. с англ. – СПб.: Сенсор, 2000. – 368 с.
20. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 170 с.
21. Леонтьев Д. А. Теория личности А. Ф. Лазурского: от наклонностей к отношениям // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 4. – С. 7–20.



22. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуация характера у подростков. Изд. 2-е доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
23. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
24. *Магомед-Эминов М. Ш.* Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности. Кн. 1–2: дисс. ... д. психол. наук. – М., 2009. – 680 с.
25. *Мадди С.* Теории личности: сравнительный анализ: пер. с англ. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
26. *Мерлин В. С.* Психология индивидуальности. – Воронеж: МОДЭК; Москва: Изд-во Института практической психологии, 1996. – 448 с.
27. *Олпорт Г.* Становление личности: Избранные труды: пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 356 с.
28. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта / Пер. А. М. Пятигорского. – СПб., 2003. – С. 3.
29. *Римарева И. И.* Трансформация личности ученого (автобиографический экскурс) // Молодой ученый. – 2014. – № 8. – С. 725–730.
30. *Роджерс К. Р.* Клиент-центрированная психотерапия: пер. с англ. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 175 с.
31. *Рубинштейн С. Л.* Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
32. *Серый А. В.* Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – 183 с.
33. *Скиннер Б.* Оперантное поведение // История зарубежной психологии (30–60-е гг. XX в.). Тексты. – М., 1986.
34. *Урываев В. А., Бойчук Б. В.* Трансформации личности как многоаспектная проблема // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика. – 2013. – № 2 (2). – URL: <http://medpsy.ru/climp>
35. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: биографический очерк. – М.: Прогресс, 2010. – 368 с.
36. *Фрейд З.* Очерки по истории психоанализа // «Я» и «ОНО». – Тбилиси, 1991. – Т. 1. – 274 с.
37. *Холл К., Линдсей Г.* Теории личности. – М.: КСП+, 1997. – 720 с.
38. *Хорни К.* Собрание сочинений: В 3 т.: пер. с англ. – М.: Смысл, 1997. – 342 с.
39. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 275 с.
40. *Юнг К. Г.* Психологические типы. – СПб.: Ювента, 1995. – 717 с.
41. *Юнг К. Г.* Символы трансформации. – М.: Penta-Graphic, 2000. – 496 с.
42. *Abakumova I., Kruteleva L., Ryadinskaya E.* Transformation of Life-Sense Strategies of a Person in the Armed Conflict Environment: Theoretical



- Research // 6th. World Congress of Psychology and Behavioral Sciences (Management, Psychology, Political and Social Sciences) (WCPBS2016). – Barselona, 2016. – pp. 1–6.
43. Baumeister R., Leary M. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation // *Psychological Bulletin*. – 1995. – no. 117. – pp. 113–115.
44. Cattell R. B. The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology // *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. – 1990. – 26 (1). – pp. 48–57.
45. Dewey J. *The quest for certainty*. – N. Y., Minton: Balch, 1929. – 283 p.
46. Frankl V. E. *The unheard cry for meaning: Psychotherapy and humanism*. – New York, NY: Simon & Schuster, 2011. – 184 p.
47. Heatherton T. F., Weinberger J. L. *Can personality change?* – Washington (DC): American Psychological Association, 1994. – 301 p.
48. Kelly G. *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. – New York: Norton, 1963. – pp. 238–240.
49. Maslow Abraham H. *Towards a Psychology of Being*. Third edition. – NY: John Wiley & Sons, 1998. – p. 89.
50. Ryadinskaya Yev. Theoretical analysis of a systematic approach to the study of the strategies of life meaning of the individual under an armed conflict // “The Tenth International Conference on Eurasian scientific development”. Proceedings of the Conference (September 02, 2016). – Vienna, 2016. – pp. 40–43.
51. Sheldon B. *Behavioral Approaches with Psychiatric Patients* // *Social Work and Mental Health*. – L.: Tavistock Publications, 1984. – pp. 243–324.

References

1. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts., Ermakov P. N. *Tekhnologii napravlennoi translyatsii smyslov v praktike uchebnogo protsessa* [Techniques of the directed transmission of senses in the educational process]. Moscow, KREDO Publ., 2016. 234 p.
2. Abul'khanova K. A., Berezina T. N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [Time of personality and time of life]. St. Petersburg, Aleteiya Publ., 2001. 304 p.
3. Adler A. *The practice and theory of individual psychology*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich, 1924. (Russ. ed.: Adler A. *Praktika i teoriya individual'noi psikhologii*. Moscow, 1995. 326 p.).
4. Anan'ev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya* [On the problems of modern human study]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 275 p.
5. Bandura A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977. 247 p. (Russ. ed.: Bandura A. *Teoriya sotsial'nogo naucheniya*. St. Petersburg, Evraziya Publ., 2000, pp. 13–28).



6. Bernshtein S. B. *Zigzagi pamyati. Vospominaniya. Dnevnikovye zapisi* [Zigzags of memory. Memories. Diaries]. Moscow, 2002. 394 p.
7. Bekhterev V. M. *Izbrannye trudy po psikhologii lichnosti. In 2 vol.* [Selected works on personality psychology. In 2 V.]. St. Petersburg, Aleteiya Publ., 1999, V. 1. 256 p.
8. Bratus' B. S. Studying the sense sphere of the person. *Vestnik Moskovskogo un-ta. Ser. 14. Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*, 1981, no. 2, pp. 46–56 (in Russian).
9. Brushlinskii A. V., Kol'tsova V. A. Socio-psychological concept of V. M. Bekhterev. In: *Izbrannye raboty po sotsial'noi psikhologii* [Selected works in social psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1996, pp. 145–149.
10. Vygotskii L. S. *Sobranie sochinenii* [Collected works]. Moscow, 1983, V. 3. 641 p.
11. Gippenreiter Yu. B. *Psikhologiya emotsii* [Psychology of emotions]. Moscow, 1984. 336 p.
12. Grof K. *Dukhovnyi krizis: Kogda preobrazovanie lichnosti stanovitsya krizisom* [Spiritual crisis: When the transformation of personality becomes a crisis]. Moscow, 2003. 377 p.
13. Kara Zh. Yu., Kruteleva L. Yu. On the relationship of concepts: sense-life orientations, sense-life strategies, and sense-life concept of personality. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki – News of Southern Federal University. Pedagogical sciences*, 2012, V. 1, pp. 111–116 (in Russian).
14. Kozlov V. V., Kozlova A. A. *Upravlenie konfliktom* [Conflict management]. Moscow, EKSMO Publ., 2014. 224 p.
15. Collins R. *The sociology of philosophies: A global theory of intellectual change*. Harvard University Press, 1998. 1098 p. (Russ. ed.: Kollinz R. *Sotsiologiya filosofii. Global'naya teoriya intellektual'nogo izmeneniya*. Novosibirsk, Sibirskii khronograf Publ., 2002. 1282 p.).
16. Kretschmer E. *Medical psychology*. Moscow, Soyuz Publ., 1989. 464 p. (in Russian).
17. Lazurskii A. F. *Klassifikatsiya lichnostei* [Classification of personalities]. Leningrad, Gosizdat Publ., 1924. 290 p.
18. Levin K. *Dynamic psychology: Selected works*. Moscow, Smysl Publ., 2001. 572 p. (in Russian).
19. Levin K. *Field theory in social science*. St. Petersburg, Sensor Publ., 2000. 368 p. (in Russian).
20. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975. 170 p.
21. Leont'ev D. A. Personality theory by A. F. Lazurskii: from propensity to relations. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*, 2008, V. 3, no. 4, pp. 7–20 (in Russian).



22. Lichko A. E. *Psikhopatii i aktsentuatsiya kharaktera u podrostkov* [Psychopathies and character accentuation in adolescents]. Leningrad, Meditsina Publ., 1983. 256 p.
23. Lomov B. F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 445 p.
24. Magomed-Eminov M. Sh. *Deyatel'nostno-smyslovoi podkhod k psikhologicheskoi transformatsii lichnosti* [Activity and sense approach to psychological transformation of personality]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Moscow, 2009. 680 p.
25. Muddy S. *Personality theories: a comparative analysis*. Homewood, ILL: Dorsey Press, 1968 (Russ. ed.: Maddi S. *Teorii lichnosti: sravnitel'nyi analiz*. St. Petersburg, Rech' Publ., 2002. 539 p.).
26. Merlin V. S. *Psikhologiya individual'nosti* [Psychology of individuality]. Voronezh: MODEK Publ., 1996. 448 p.
27. Allport G. *Personality formation: Selected works*. Moscow, Smysl Publ., 2002. 356 p. (in Russian).
28. Piaget J. *The psychology of intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul, 1951 (Russ. ed.: Piazhe Zh. *Psikhologiya intellekta*. St. Petersburg, 2003).
29. Rimareva I. I. Transformation of the scientist's personality (the autobiographical excursus). *Molodoi uchenyi – Young Scientist*, 2014, no. 8, pp. 725–730 (in Russian).
30. Rogers C. R. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1951 (Russ. ed.: Rodzhers K. R. *Klient-tsentrirovannaya psikhoterapiya*. Moscow, EKSMO-Press Publ., 2002. 175 p.).
31. Rubinshtein S. L. *Izbrannye filosofsko-psikhologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psikhologii* [Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of ontology, logic, and psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1997. 463 p.
32. Seryi A. V. *Psikhologicheskie mekhanizmy funktsionirovaniya sistemy lichnostnykh smyslov* [Psychological mechanisms of functioning of the system of personal senses]. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat, 2002. 183 p.
33. Skinner B. Operant behavior. In: *Istoriya zarubezhnoi psikhologii (30–60-e gg. XX v.). Teksty* [History of foreign psychology (30–60-ies of 21st century). Texts]. Moscow, 1986.
34. Uryvaev V. A., Boichuk B. V. Transformations of personality as a multidimensional problem. *Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika – Clinical and Medical Psychology: Research, Training, and Practice*, 2013, no. 2 (2). Available at: <http://medpsy.ru/climp>
35. Frankl V. Man's search for meaning: biographical sketch. Moscow, Progress Publ., 2010. 368 p. (in Russian).



36. Freud S. Essays on the history of psychoanalysis. In: «Ya» i «ONO» (“Ego” and “Id”). Tbilisi, 1991, V. 1. 274 p.
37. Hall C. S., Lindsey G. *Theories of Personality*. New York: John Wiley and Sons, 1970 (Russ. ed.: Khol K., Lindsei G. *Teorii lichnosti*. Moscow, KSP+ Publ., 1997. 720 p.).
38. Horney K. *The collected works of Karen Horney*, New York: W. W. Norton Company, 1942. 230 p. (Russ. ed.: Khorni K. *Sobranie sochinenii: V 3 t.* Moscow, Smysl Publ., 1997. 342 p.).
39. Hjelle L., Ziegler D. *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications*. 3th ed.: McGraw-Hill, 1992 (Russ. ed.: Kh'ell L., Zigler D. *Teorii lichnosti*. St. Petersburg, Piter Press Publ., 1997. 275 p.).
40. Jung C. G. Psychological types. St. Petersburg, Yuventa Publ., 1995. 717 p. (in Russian).
41. Jung C. G. Symbols of transformation. Moscow, Penta-Graphic Publ., 2000. 496 p. (in Russian).
42. Abakumova I., Kruteleva L., Ryadinskaya E. Transformation of Life-Sense Strategies of a Person in the Armed Conflict Environment: Theoretical Research. In: *6th. World Congress of Psychology and Behavioral Sciences (Management, Psychology, Political and Social Sciences) (WCPBS2016)*. Barselona, 2016, pp. 1–6.
43. Baumeister R., Leary M. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 1995, no. 117, pp. 113–115.
44. Cattell R. B. The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 1990, 26 (1), pp. 48–57.
45. Dewey J. *The quest for certainty*. N. Y., Minton, Balch, 1929. 283 p.
46. Frankl V. E. *The unheard cry for meaning: Psychotherapy and humanism*. New York, NY, Simon & Schuster, 2011. 184 p.
47. Heatherton T. F., Weinberger J. L. *Can personality change?* Washington (DC), American Psychological Association, 1994. 301 p.
48. Kelly G. *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. New York, Norton, 1963, pp. 238–240.
49. Maslow Abraham H. *Towards a Psychology of Being. Third edition*. NY, John Wiley & Sons, 1998, p. 89.
50. Ryadinskaya Yev. Theoretical analysis of a systematic approach to the study of the strategies of life meaning of the individual under an armed conflict. In: *“The Tenth International Conference on Eurasian scientific development” Proceedings of the Conference (September 02, 2016)*. Vienna, 2016, pp. 40–43.
51. Sheldon B. Behavioral Approaches with Psychiatric Patients. In: *Social Work and Mental Health*. L., Tavistock Publications, 1984, pp. 243–324.



ОСОБЕННОСТИ САООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ, В СВЯЗИ С САМОВОСПРИЯТИЕМ ФИЗИЧЕСКОЙ И ЭСТЕТИЧЕСКОЙ МОДАЛЬНОСТЕЙ Я-ОБРАЗА

Каринэ А. Бабиянц¹*, Елена В. Коломийченко¹, Ислам С. Хажуев²

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
Российская Федерация

² Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,
Российская Федерация

* E-mail: rgupsyf@inbox.ru

Статья посвящена исследованию психологических особенностей самоотношения у студентов вуза, занимающихся и не занимающихся спортом. Рассматриваются особенности самовосприятия у студентов, занимающихся гендерно специфичными и гендерно неспецифичными видами спорта посредством таких категорий Я-образа, как Я-физическое и Я-эстетическое. Доказывается влияние телесного восприятия Я-образа на формирование самоотношения студентов в период обучения в вузе.

В статье излагается актуальность исследования самоотношения студентов в период раннего молодого возраста, поскольку этот период характеризуется активным межличностным взаимодействием, поиском своего места в мире и вхождением в систему общественного воспроизводства, формированием социально-нравственных оценок, уровнем социальной адаптивности посредством спортивной деятельности.

В теоретической части статьи раскрываются основные точки зрения на проблему самоотношения в целом и, в частности, подходы различных отечественных и зарубежных авторов на развитие самоотношения у студентов; отмечается влияние телесного восприятия на самоотношение у студентов, которые занимаются гендерно специфичным и гендерно неспецифичным видами спорта, то, как влияет спортивная специализация на эго-идентичность личности.

В ходе эмпирического исследования раскрываются основные закономерности самоотношения студентов вуза, занимающихся и не занимающихся спортом, связанные с самовосприятием физической и эстетической модальностей Я-образа, соотношения личностных качеств и таких показателей, как гендерная идентичность, социальная адаптивность, модальности Я-концепции.



Приводятся результаты статистического анализа, подтверждающего достоверность проведенных исследований и правомерность сделанных выводов. В конце статьи делаются обобщающие выводы, которые дают возможность говорить о практической значимости и перспективах исследования. В качестве методического инструментария используются опросник С. Бем на гендерную идентичность, тест двадцати утверждений «Кто Я?» М. Куна и Т. МакПартленда, методика «МИС» С. Р. Пантिलеева, методика «СПА» К. Роджерса и Р. Даймонд в адаптации А. К. Осницкого, тест «ДМО» Т. Лири в адаптации Л. Н. Собчик, авторский опросник Е. В. Коломийченко «Ваше отношение к спорту» для студентов, по-разному вовлеченных в спортивную деятельность, и опросники-самоописания «Я-физическое» и «Я-эстетическое».

Объектом исследования выступили студенты гуманитарных и естественнонаучных факультетов Южного федерального университета, в количестве 109 человек: 60 девушек и 49 юношей в возрасте от 18 до 22 лет, занимающихся и не занимающихся спортом; при этом учитывалось занятие гендерно специфичным и гендерно неспецифичным видами спорта.

Ключевые слова: самоотношение, индивидуальные особенности, студенты, молодежь, Я-образ, Я-концепция, физическое Я, эстетическое Я, идентичность, маскулинность, фемининность, андрогинность, спорт, адаптация.

Для цитирования: Бабиянц К. А., Коломийченко Е. В., Хажуев И. С. Особенности самоотношения студентов вуза, занимающихся и не занимающихся спортом, в связи с самовосприятием физической и эстетической модальностей Я-образа // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 25–38.

Материалы статьи получены 09.06.2016

UDC 159.922.8

doi: 10.21702/rpj.2017.1.2

FEATURES OF SELF-ATTITUDE IN UNIVERSITY STUDENTS INVOLVED AND NOT INVOLVED IN SPORTS IN RELATION TO SELF-PERCEPTION OF PHYSICAL AND AESTHETIC MODALITIES OF SELF-IMAGE

Karine A. Babiyants^{1*}, Elena V. Kolomiichenko¹, Islam S. Khazhuev²

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

² Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: rgpsyf@inbox.ru

The paper (a) examines psychological features of self-attitude in students involved and not involved in sports; (b) analyzes features of self-perception in students involved



in gender-specific and gender-non-specific sports by means of categories of self-image, physical self, and aesthetic self; (c) proves that bodily perception of self-image influences self-attitude in students while studying at university.

Studying students' self-attitude in early youth is of interest because it is the period of active interpersonal interaction, finding of their own place in the world, entering the system of social reproduction, forming socio-moral evaluations, social adaptation through sports activities.

The theoretical section describes the main concepts of self-attitude in domestic and foreign psychology, as well as features of the development of self-attitude in students. The analysis emphasizes the influence of (a) bodily perception on self-attitude in students involved in gender-specific and gender-non-specific sports, as well as (b) sports specialization on ego-identity of the person.

The empirical study revealed (a) the main principles of self-attitude in university students involved and not involved in sports in relation to self-perception of physical and aesthetic modalities of self-image; (b) associations among personal qualities, gender identity, social adaptiveness, and modality of self-concept.

The findings of the statistical analysis confirmed the credibility of the studies and conclusions. The final section concludes with a summary. The results are of direct practical relevance.

The methodological tools of the study included the following: (a) S. Bem Gender Identity Questionnaire; (b) M. Kuhn and T. McPartland Twenty Statements Test; (c) S. R. Pantileev technique for studying self-attitude "MIS"; (d) K. Rogers and R. Diamond technique for studying socio-psychological adaptation "SPA" (in modification of A. K. Osnitskii); (e) T. Leary Interpersonal Diagnosis (in modification of L. N. Sobchik); (f) E. V. Kolomiychenko questionnaire "Your relation to sports" for students involved in sports; (g) and "Physical Self" and "Aesthetic Self" questionnaires.

The participants comprised 109 (60 girls and 49 young men) students of sciences and humanities faculties of Southern Federal University aged 18–22 years, involved and not involved in sports.

Keywords: *self-attitude, individual characteristics, students, young people, self-image, self-concept, physical self, aesthetic self, identity, masculinity, femininity, androgyny, sports, adaptation.*

For citation: Babiyants K. A., Kolomiichenko E. V., Khazhiev I. S. Features of self-attitude in university students involved and not involved in sports in relation to self-perception of physical and aesthetic modalities of self-image. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 25–38 (in Russian).

Original manuscript received 09.06.2016



Актуальность исследования

В отечественной психологии самосознание трактуется как часть сознания, которая осуществляется субъектом в отношении к самому себе. В отличие от других субъектов окружающего мира, оно характеризуется осознанием своего взаимодействия с внешним миром и миром психических явлений – собственных чувств, переживаний, мыслей, действий, потребностей. В юношеском возрасте развитие самосознания особенно актуально, поскольку это время активных межличностных взаимодействий, самопознания, поиска своего места в мире, формирования социально-нравственных оценок [5, 7, 8, 22, 24, 27]. Система представлений человека о самом себе часто называется *Я-концепцией*, или *Я-образом*, она относительно устойчива и неразрывно связана с возможностью рефлексии своего существования во времени и пространстве, а также с таким феноменом, как самоотношение. Обычно такие представления имеют форму словесного обозначения, зафиксированного на уровне понятий о себе, что, по сути, является результатом познания человеком самого себя через реальный опыт, через представления и оценку себя самого в процессе соотношения с другими людьми [4, 9, 11, 16].

Самоотношение может проявляться в эмоциональном отношении к собственному Я и состоять из таких компонентов, как: самоуважение, самопринятие, любовь к себе, самооценка, самоуверенность, самоуничижение, самообвинение [12, 14, 19, 25, 28, 29, 30]. Как структура личности самоотношение формируется, прежде всего, в межличностном взаимодействии под воздействием многих внешних и внутренних психологических факторов. Одним из таких факторов является восприятие собственной телесности. Так, Т. С. Леви отмечает: «Отношение человека к своему телу является неотъемлемой частью самоотношения и аккумулирует в себе его суть» [16, с. 72]. И далее он говорит: «Отношение к своему телу чрезвычайно диагностично, так как аккумулирует в себе значимые личностные характеристики и выступает в качестве “лакмусовой бумажки” психологического здоровья человека. Чем более выражена психологическая проблема, тем более объектно отношение к телу. Так в состоянии депрессии человек воспринимает свое жизненное пространство как сужившееся, у него теряется острота чувств, изменяется ощущение своего тела» [16, с. 75]. Д. Хелл отмечает, что в экстремальном состоянии или в состоянии депрессии тело может не восприниматься как одушевленное [15]. М. М. Бахтин, В. В. Столин, – представители теории социализации в развитии Я-концепции, указывают на то, что самосознание диалогично, т. е. отношение к себе развивается и существует в форме внутреннего диалога. Поэтому способ самопрезентации может быть как субъектным, так



и объектным, и оба они реализуются через когнитивную активность [16]. Личность по отношению к себе занимает позицию наблюдателя, дистанцируется от себя самой, и тогда самость имеет инструментальную, а не терминальную ценность. Это происходит при субъект-объектной стороне отношений, при субъект-субъектном самоотношении когнитивные процессы осуществляются со стороны внутреннего наблюдателя, и тогда вопрос звучит иначе: «Кто Я?» [13].

По мнению многих отечественных авторов, отношение человека к себе является базовым конструктом личности, поскольку влияет на установление отношений, на достижение целей, на способы формирования и достижения в кризисных ситуациях (С. Р. Пантिलеев, В. В. Столин, Н. Ю. Хусаинова) [1, 2, 3]. Позитивное самоотношение базируется на вере человека в собственные силы, в свою самостоятельность, обуславливает меньшее поглощение своими внутренними проблемами, снижает частоту психосоматических расстройств (Д. В. Желателев, А. П. Корнилова, О. Г. Лопухова, Г. И. Морева, Т. П. Шарай, С. Г. Якобсон) [6, 17, 18, 20, 21, 23, 26, 31].

Объект, предмет и методы исследования

Характеристика самоотношения у студентов вуза часто связана с представлением о своих Я-физическом и Я-эстетическом телесных образах, поэтому мы предположили, что занятия спортом могут оказывать существенное влияние на самоотношение студентов вуза и, по сути, являться средством социализации студентов через изменение их образа телесности, что, в свою очередь, зависит от степени вовлеченности молодежи в спортивную деятельность или физическую культуру. Наиболее важным моментом, на наш взгляд, является предположение о том, что самоотношение студентов вуза может быть связано с дифференциацией Я-физического и Я-эстетического как модальностей образа телесности, в зависимости от вовлеченности их в спортивную деятельность. Модальности телесности, в свою очередь, могут иметь различную выраженность в структуре самоотношения у студентов вуза с различной половой принадлежностью, занимающихся гендерно специфическими и гендерно неспецифическими видами спорта.

В качестве диагностического инструментария мы использовали тест С. Бем на выраженность гендерной идентичности, тест М. Куна и Т. МакПартленда «Кто Я?», тест Т. Лири «ДМО» в адаптации Л. Н. Собчик, методику С. Р. Пантилеева «МИС», методику «СПА» К. Роджерса и Р. Даймонд в адаптации К. Осницкого [10]. Также нас интересовали аспекты осознания студентами собственного отношения к спорту и представления



о собственном физическом и эстетическом образах. С целью исследования этих аспектов осознанности самоотношения был разработан авторский опросник Е. В. Коломийченко «Ваше отношение к спорту» для студентов, по-разному вовлеченных в спортивную деятельность, и опросники-самоописания «Я-физическое» и «Я-эстетическое» [12].

Объектом исследования выступили студенты гуманитарных и естественнонаучных факультетов Южного федерального университета в г. Ростове-на-Дону, общим количеством 109 человек, из которых 60 девушек, 49 юношей в возрасте от 18 до 22 лет, занимающихся спортом и имеющих высокие спортивные достижения, и не занимающихся спортом.

В ходе исследования нами было установлено, что модальности телесности, такие как Я-эстетическое и Я-физическое, имеют различное значение для юношей и девушек. Так, для девушек модальность «Я-эстетическое» наиболее значима, вне зависимости от того, занимаются или не занимаются они спортом, а также независимо от их гендерной идентичности в спорте. Тот же вывод правомерен и для юношей, занимающихся гендерно неспецифичным видом спорта, таким, например, как чирлидинг. У юношей, занимающихся гендерно специфичным видом спорта (волейбол, футбол, тяжелая атлетика), напротив, важным компонентом телесности является Я-физическое. Некоторые закономерности обнаружены у студентов, юношей и девушек, которые не занимаются спортом. У них самоотношение осуществляется безотносительно модальностей телесности, но через когнитивные и коммуникативные характеристики. Также было выявлено, что различие модальностей «Я-физическое» и «Я-эстетическое» зависит от того, насколько интенсивно студенты занимаются спортом. Например, студенты-спортсмены высокой квалификации практически не дифференцируют модальности «Я-физическое» и «Я-эстетическое», их самоотношение характеризуется единством этих двух модальностей телесности. У студентов, занимающихся спортом на любительской основе, отличается модальность телесности, особенно актуально восприятие Я-физического для девушек. Студенты, которые не занимаются спортом, имеют ярко выраженные отличия в понимании Я-физического и Я-эстетического аспектов телесности. В высказываниях описательного характера они характеризуют Я-физическое через показатели силы, выносливости, мощи, выдержки, а Я-эстетическое – через показатели красоты, внешней привлекательности, подтянутости, красоты форм и линий.

Также было установлено, что такие показатели самоотношения, как «самопринятие», «самоценность», «самоуверенность» напрямую связаны с характером и интенсивностью спортивной нагрузки. Например, у всех девушек и юношей, безотносительно к занятиям спортом, уровень



интернальности выражены нормативными показателями; занимающиеся спортом юноши не имеют склонности к эскапизму (уходу от реальности) и самореализуются в процессе занятий спортом. Студенты, которые занимаются гендерно неспецифичным спортом, проявляют тенденцию к внутренней конфликтности, недовольству собой, они стремятся к изменению собственного физического образа Я. По данным статистики, наиболее адаптивными являются юноши и девушки, занимающиеся спортом (показатель «адаптивность» равен 10.307, при $p = 0.035$). Им свойственны «эмоциональная комфортность» (18.751, при $p = 0.008$) и «самопринятие» (57.362, при $p = 1.039e-11$).

Достаточно интересным выводом стало то, что для юношей, занимающихся гендерно неспецифичным спортом (чирлидинг) и не занимающихся спортом, отсутствие адекватной физической нагрузки приносит больший вред в формировании самооотношения, чем для девушек. Так, применив статистические процедуры, мы получили значимые различия в самооотношении у студентов обоих полов, занимающихся гендерно неспецифичными видами спорта по шкалам «Я-идеальное» и «Я-реальное». Например, по показателям: «агрессивность» ($W = 139$, $p\text{-value} = 0.009323$), «альтруистичность» ($W = 132$, $p\text{-value} = 0.005974$), «эгоистичность» ($W = 111$, $p\text{-value} = 0.006453$).

Анализ результатов авторских опросников «Ваше отношение к спорту», «Я-физическое» и «Я-эстетическое» подтверждает тенденцию к уменьшению эго-идентичности, выраженной «присоединяющими» понятиями по мере снижения физической нагрузки у юношей и девушек. В то же время дифференцирующая эго-идентичность нарастает по мере снижения физической спортивной нагрузки и имеет прямое отношение к эстетическому аспекту телесного образа Я. У студентов обоих полов, занимающихся спортом, спортивная эго-идентичность соотносится с ролью спортсмена или спортсменки и указывает на ориентацию на здоровый образ жизни. Статистический анализ достоверно подтвердил наличие разницы в самооотношении между группами испытуемых юношей и девушек, занимающихся и не занимающихся спортом, по следующим шкалам: «самоуверенность» ($p\text{-value} = 0.006696$, при $p \leq 0.05$), «самоценность» ($p\text{-value} = 0.009036$, при $p \leq 0.05$), «самопринятие» ($p\text{-value} = 0.002242$, при $p \leq 0.05$), «самопривязанность» ($p\text{-value} = 0.02688$, при $p \leq 0.05$), «конфликтность» ($p\text{-value} = 1.12e-07$, при $p \leq 0.001$), «самообвинение» ($p\text{-value} = 0.04716$, при $p \leq 0.05$).

Было выявлено достоверное отличие студентов, занимающихся чирлидингом, от студентов, занимающихся волейболом ($t = 0.00057$), не занимающихся студентов ($t = 0.00610$), студентов, имеющих любительскую физическую



нагрузку ($t = 0.00126$). Внутренняя конфликтность ниже у студентов, занимающихся спортом, по сравнению со студентами, не занимающимися спортом ($t = 6e-09$), а также у студентов, занимающихся гендерно специфичным видом спорта, в отличие от студентов, занимающихся гендерно неспецифичным видом спорта ($t = 7e-06$).

Относительно гендерной выраженности у девушек и юношей, студентов вуза, мы пришли к выводу, что в большинстве случаев и независимо от того, занимаются ли они спортом, характерен андрогинный тип гендерной идентичности. Но мы также можем говорить о тенденции увеличения андрогинности у юношей, занимающихся гендерно специфичными видами спорта (баскетбол, футбол, тяжелая атлетика), и о тенденции к увеличению фемининности у юношей, занимающихся гендерно неспецифичными видами спорта (чирлидинг), а также у не занимающихся спортом юношей (Kruskal – Wallis, критерий X-squared = 16.681, $df = 8$, p -value = 0.0336).

Практическая значимость и перспектива исследования

Практическая значимость исследования заключается в возможности создать практические рекомендации по формированию подходов к развитию позитивного самоотношения у студентов вуза, научить их понимать себя, рефлексировать внешние и внутренние события жизни, понимать мотивы поведения значимых и незначимых других, адекватно и конструктивно взаимодействовать с ними, обретая ценность собственного Я и осознавая ее как таковую. Перспективой исследования для нас является изучение самоотношения у студентов вузов в регионах России с различными этноконфессиональными и культурными особенностями и различным статусом безопасности (конфликтный, постконфликтный, неконфликтный, пограничный регионы).

Выводы

В результате проведенных исследований мы можем сделать вывод, что, во-первых, физическая культура и спорт оказывают непосредственное влияние на самоотношение студентов-спортсменов вуза и студентов, не занимающихся спортом, посредством изменения их образа телесности. У студентов вуза, занимающихся спортом и имеющих целью достижение высоких спортивных результатов, доминирует высокая выраженность «присоединяющей» эго-идентичности, связанной со статусом «спортсмен», с установкой на здоровый и активный образ жизни. У не занимающихся студентов доминирует «дифференцирующая» эго-идентичность, не имеющая отношение к телесному образу.



Во-вторых, самоотношение студентов-спортсменов вуза высшей квалификации связано с дифференциацией Я-физического и Я-эстетического как модальностей образа телесности, в зависимости от степени интенсивности занятий спортом. Чем выше интенсивность занятий спортом, тем меньше дифференциация, когда Я-физическое и Я-эстетическое воспринимаются как единый компонент. Чем ниже интенсивность, тем более выражена дифференциация, при этом у юношей показатели самоотношения связаны с присоединяющей идентичностью Я-физического, а у девушек – с дифференцирующей эго-идентичностью Я-эстетического.

В-третьих, модальности телесности имеют различную выраженность в структуре самоотношения у юношей и девушек, занимающихся гендерно специфичными или гендерно неспецифичными видами спорта. Модальность «Я-эстетическое» значима для девушек, независимо от уровня интенсивности занятий спортом и гендерной спортивной идентичности, и для юношей, которые занимаются гендерно неспецифичным видом спорта (чирлидинг). В переживании эмоционального комфорта как компонента самоотношения у девушек и юношей-спортсменов высшей квалификации участвуют различные механизмы: у юношей спорт является механизмом самореализации и достижения эмоционального равновесия, разрядки и удовлетворения в результате значимых достижений, а у девушек доминирует эстетический компонент самоотношения.

В-четвертых, самоотношение у студентов-спортсменов вуза высшей квалификации и студентов, не занимающихся спортом, по-разному влияет на их социальную адаптацию. У занимающихся спортом студентов и не занимающихся спортом девушек социальная адаптация выражена нормативными показателями. У не занимающихся спортом юношей чаще формируется фемининная гендерная идентичность, что отражается на общем снижении самоотношения и порождает внутреннее напряжение и неудовлетворенность, нарушение механизмов самореализации и достижения эмоционального равновесия, которое тесно связано с психологией достижений у юношей. У них отсутствует гармоничная разница между показателями «Я-реальное» и «Я-идеальное», и есть высокая невротизирующая тенденция к изменению Я-идеального: стремление снизить агрессивность и недоверчивость (40%), снизить осторожность (50%), изменить стиль межличностного взаимодействия в сторону снижения ответственности за других, нежелания решать чужие проблемы (60%), в сторону индивидуалистичности и эгоизма.

Литература

1. *Аварханов М. А.* Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи в процессе физического воспитания // Актуальные проблемы



- физической культуры и спорта: сборник научно-методических трудов профессорско-преподавательского коллектива, аспирантов, соискателей и студентов / Под ред. Т. К. Ким, Г. А. Кузьменко. – М.: Прометей, 2013. – С. 6–8.
2. Акчури́н Б. Г. Телесность как проявление человеческого потенциала // Социально-гуманитарные знания. – 2004.– № 2. – С. 31–37.
 3. Арина Г. А., Николаева В. В. Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа // Психология телесности между душой и телом / Ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – М.: АСТ, 2007. – С. 222–235.
 4. Бабиянц К. А., Мануйлова О. В. Формирование когнитивного аспекта самосознания молодежи по средствам развития рефлексии в фрустрирующей ситуации // Международный форум по когнитивному моделированию (IFCM-2013), Милано-Мариттима. – Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2013. – С. 251–255.
 5. Багадирова С. К., Юрина А. А. Материалы к курсу «Психология личности»: учебное пособие: в 2-х ч. – М.: Директ-Медиа, 2014. – Ч. 2. – 172 с.
 6. Буренкова Е. В. Образ Я как оценка собственной внешности девушками 17–18 лет. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2008. – С. 8.
 7. Волкова Т. Г. Психология самосознания: учебное пособие. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 296 с.
 8. Иванова В. В. Общие вопросы самосознания личности. – М.: Прометей, 2014. – 152 с.
 9. Иващук О. Ф. «Я» как понятийная форма. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 313 с.
 10. Касьяник Е. Л., Макеева Е. С. Психологическая диагностика самосознания личности. – Мозырь: Содействие, 2007. – 224 с.
 11. Кибальченко И. А., Кондракова Н. В. Изучение потенциальных ресурсов у студентов в аспекте саморазвития, самоорганизации и самоопределения молодежи // Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. – Т. 3. – С. 52.
 12. Коломийченко Е. В. Самоотношение и гендерная идентичность как факторы формирования образа телесности у современной молодежи // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 16. – С. 268–272.
 13. Кон И. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Введение в гендерные исследования / Под ред. И. Жеребкиной. – Харьков, 2001.
 14. Корнилова А. П., Якобсон С. Г., Морева Г. И., Шарай Т. П. Влияние отношения к своему телу и половой принадлежности на самоотношение личности. – П.: Изд-во ПГУ, 2008. – С. 91.



15. *Кухтерина А. Н.* Латентная иерархия мотивов участия студенческой молодежи в спортивной деятельности // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: сборник научно-методических трудов профессорско-преподавательского коллектива, аспирантов, соискателей и студентов / Под ред. Т. К. Ким, Г. А. Кузьменко. – М.: Прометей, 2013. – С. 143–144.
16. *Леви Т. С.* Отношение к телу в структуре самоотношения // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 3. – С. 72–75.
17. *Мануйлова О. В.* Индивидуальная профильная асимметрия как показатель результативности спортивной деятельности в гребле на каноэ // Материалы XXXVII научной конференции сотрудников, аспирантов и студентов факультета психологии ЮФУ, 20–21 апреля. – М.: КРЕДО, 2009. – С. 342–343.
18. *Новицкая М. С.* Психологические аспекты танцевального спорта в системе спортивной подготовки // Психология обучения. – 2014. – № 7. – С. 87–93.
19. Психология телесности / Под ред. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – М., 2011. – 731 с.
20. *Потехина Л. М., Ганченко Н. М., Чумакова З. В.* Волейбол как средство развития коммуникативных способностей // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: сборник научно-методических трудов профессорско-преподавательского коллектива, аспирантов, соискателей и студентов. – М.: Прометей, 2013. – С. 187–190.
21. *Трусова Н. В., Бараборкина Л. Н., Санего А. В., Козырева Е. В.* Техническая подготовка игроков в женском футболе // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – Т. 2. – № 4 (60). – С. 91–95.
22. *Уляева Л. Г.* Я-физическое в структуре самосознания. – М., 2012. – 234 с.
23. *Цикунова Н. С.* Гендерные характеристики личности спортсменов в маскулинных и феминных видах спорта: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003. – 20 с.
24. *Abbott B. D., Barber B. L.* Differences in functional and aesthetic body image between sedentary girls and girls involved in sports and physical activity: Does sport type make a difference? // *Psychology of Sport and Exercise Journal*. – 2011. – no. 12. – pp. 333–342.
25. *Maro C., Roberts G.* Gender differences on cognitive, motivation and affective responses within Tanzanian physical education context. An achievement goal approach // *Athens 2004: Pre-olympic Congress. Sport Science Through the Ages: Challenges in the New Millennium*. – Thessaloniki, 2004. – V. 1. – URL: <http://cev.org.br/biblioteca/gender-differences-on-cognitive-motivational-and-affective-responses-within-tanzanian-physical-education-context-an-achievement-goal-approach>



26. McDougal J. Participation in sport and sex discrimination // 2004 Pre-Olympic Congress. – Thessaloniki, 2004. – V. 1. – p. 136.
27. Monterio Gaspar M. J., Amaral T. F., Oliveira B. M. P. M., Borges N. Protective effect of physical activity on dissatisfaction with body image in children – A cross-sectional study // *Psychology of Sport and Exercise Journal*. – 2011. – no. 12. – pp. 563–569.
28. Pfister G. Gender, sport and health – changing discourses // 2004 Pre-Olympic Congress. – Thessaloniki, 2004. – V. 1. – pp. 124–125.
29. Popovic R., Kocic J., Herodek K., Muratidou E., Damjanovska M. Barriers to women participation in sport and recreation from perspective of underprivileged and developed countries // 2004 Pre-Olympic Congress. – Thessaloniki, 2004. – V. 1. – p. 494.
30. Tosunidis A., Pappas C., Zarotis G. Sex characteristics of motives in university sport and fitness center // 2004 Pre-Olympic Congress. – Thessaloniki, 2004. – V. 1. – p. 15.
31. Volkwein-Caplan K. A. E. Homophobia in women's sport // 2004 Pre-Olympic Congress. – Thessaloniki, 2004. – V. 1. – pp. 124–164.

References

1. Averianov M. A. Forming healthy lifestyle in students in physical education. In: *Aktual'nye problemy fizicheskoi kul'tury i sporta* [Urgent problems of physical culture and sports]. Moscow, Prometei Publ., 2013, pp. 6–8.
2. Akchurin B. G. Physicality as a manifestation of human potential. *Social'nye i gumanitarnye znaniya*, 2004, no. 2, pp. 31–37 (in Russian).
3. Arina G. A., Nikolaeva V. V. Psychology of physicality: methodological principles and stages of clinical and psychological analysis. In: *Psikhologiya telesnosti mezhdushoi i telom* [Psychology of physicality between soul and body]. Moscow, AST Publ., 2007, pp. 222–235.
4. Babiyants K. A., Manuilova O. V. Forming a cognitive aspect of self-consciousness in young people by developing reflection in frustrating situations. In: *Mezhdunarodnyi forum po kognitivnomu modelirovaniyu* (IFCM-2013) [International forum on cognitive modeling (IFCM-2013)]. Rostov-on-Don, SKNTs VSH YuFU Publ., 2013, pp. 251–255.
5. Bagadirova S. K., Yurina A. A. *Materialy k kursu «Psikhologiya lichnosti»* [Personality psychology]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2014, Part 2. 172 p.
6. Burenkova E. V. *Obraz Ya kak otsenka sobstvennoi vneshnosti devushkami 17–18 let* [Self-image as assessing of own appearance in girls aged 17–18 years]. Penza, Penza State University Publ., 2008, p. 8.
7. Volkova T. G. *Psikhologiya samosoznaniya* [Psychology of self-consciousness]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2013. 296 p.



8. Ivanova V. V. *Obshchie voprosy samosoznaniya lichnosti* [Common issues of self-consciousness]. Moscow, Prometei Publ., 2014. 152 p.
9. Ivashchuk O. F. «Ya» kak ponyatiinaya forma [Self as a conceptual form]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2014. 313 p.
10. Kas'yanik E. L., Makeeva E. S. *Psikhologicheskaya diagnostika samosoznaniya lichnosti* [Psychological diagnostics of self-consciousness]. Mozyr', Sodeistvie Publ., 2007. 224 p.
11. Kibal'chenko I. A., Kondrakova N. V. Izuchenie potentsial'nykh resursov u studentov v aspekte samorazvitiya, samoorganizatsii i samoopredeleniya molodezhi [Studying potential resources in students from the aspect of self-development, self-organization, and self-determination of young people]. *Chelovek, sub"ekt, lichnost' v sovremennoi psikhologii: Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii, posvyashchenoi 80-letiyu A. V. Brushlinskogo* [Proc. the International Conference on the 80th anniversary of A. V. Brushlinskii "Man, subject, and personality in modern psychology"]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2013, V. 3. 52 p.
12. Kolomiichenko E. V. Self-attitude and gender identity as factors forming the image of physicality in modern young people. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 2015, no. 16, pp. 268–272 (in Russian).
13. Kon I. Men's studies: changing men in a changing world. In: *Vvedenie v gendernye issledovaniya* [Introduction to gender studies]. Kharkov, 2001.
14. Kornilova A. P., Yakobson S. G., Moreva G. I., Sharai T. P. *Vliyanie otnosheniya k svoemu telu i polovoi prinadlezhnosti na samootnosheniya lichnosti* [The influence of relation to own body and gender on self-attitude of the person]. Perm, PSU Publ., 2008. 91 p.
15. Kukhterina A. N. Latent hierarchy of motives of students' involvement in sports activities. In: *Aktual'nye problemy fizicheskoi kul'tury i sporta* [Urgent problems of physical culture and sports]. Moscow, Prometei Publ., 2013, pp. 143–144.
16. Levi T. S. Relation to the body in the structure of self-attitude. *Znanie. Ponimanie. Umenie. – Knowledge. Understanding. Skill*, 2008, no. 3, pp. 72–75 (in Russian).
17. Manuilova O. V. Individual'naya profil'naya asimmetriya kak pokazatel' rezul'tativnosti sportivnoi deyatel'nosti v greble na kanoe [Individual profile asymmetry as a parameter of the effectiveness of canoeing]. *Materialy XXXVII nauchnoi konferentsii sotrudnikov, aspirantov i studentov fakul'teta psikhologii YuFU* [Proc. 37th scientific conference of academic staff, postgraduates and students of psychology faculty of Southern Federal University in 20–21 April]. Moscow, KREDO Publ., 2009, pp. 342–343.
18. Novitskaya M. S. Psychological aspects of dance sport in the system of sports training. *Psikhologiya obucheniya – Educational Psychology*, 2014, no. 7, pp. 87–93 (in Russian).



19. Zinchenko V. P., Levi T. S. (eds.) *Psikhologiya telesnosti* [The psychology of physicality]. Moscow, 2011. 731 p.
20. Potekhina L. M., Ganchenko N. M., Chumakova Z. V. Volleyball as a means of developing communicative abilities. In: *Aktual'nye problemy fizicheskoi kul'tury i sporta* [Urgent problems of physical culture and sports]. Moscow, Prometei Publ., 2013, pp. 187–190.
21. Trusova N. V., Baraborkina L. N., Sapego A. V., Kozyreva E. V. Technical training of players in women's football. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 2014, V. 2, no. 4 (60), pp. 91–95 (in Russian).
22. Ulyayeva L. G. *Ya-fizicheskoe v strukture samosoznaniya* [Physical self in the structure of self-consciousness]. Moscow, 2012. 234 p.
23. Tsikunova N. S. *Gendernye kharakteristiki lichnosti sportsmenov v maskulinnykh i feminykh vidakh sporta* [Gender characteristics of athletes in the masculine and feminine sports]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). St. Petersburg, 2003.
24. Abbott B. D., Barber B. L. Differences in functional and aesthetic body image between sedentary girls and girls involved in sports and physical activity: Does sport type make a difference? *Psychology of Sport and Exercise Journal*, 2011, no. 12, pp. 333–342.
25. Maro C., Roberts G. Gender differences on cognitive, motivation and affective responses within Tanzanian physical education context. An achievement goal approach. In: *Athens 2004: Pre-olympic Congress. Sport Science Through the Ages: Challenges in the New Millennium*. Thessaloniki, 2004, V. 1. URL: <http://cev.org.br/biblioteca/gender-differences-on-cognitive-motivational-and-affective-responses-within-tanzanian-physical-education-context-an-achievement-goal-approach>
26. McDougal J. Participation in sport and sex discrimination. In: *2004 Pre-Olympic Congress*. Thessaloniki, 2004, V. 1, p. 136.
27. Monterio Gaspar M. J., Amaral T. F., Oliveira B. M. P. M., Borges N. Protective effect of physical activity on dissatisfaction with body image in children – A cross-sectional study. *Psychology of Sport and Exercise Journal*, 2011, no. 12, pp. 563–569.
28. Pfister G. Gender, sport and health – changing discourses. In: *2004 Pre-Olympic Congress*. Thessaloniki, 2004, V. 1, pp. 124–125.
29. Popovic R., Kocic J., Herodek K., Muratidou E., Damjanovska M. Barriers to women participation in sport and recreation from perspective of underprivileged and developed countries. In: *2004 Pre-Olympic Congress*. Thessaloniki, 2004, V. 1, p. 494.
30. Tosunidis A., Pappas C., Zarotis G. Sex characteristics of motives in university sport and fitness center. In: *2004 Pre-Olympic Congress*. Thessaloniki, 2004, V. 1, p. 15.
31. Volkwein-Caplan K. A. E. Homophobia in women's sport. In: *2004 Pre-Olympic Congress*. Thessaloniki, 2004, V. 1, pp. 124–164.



ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ И КРЕАТИВНОСТЬ В НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ МОЛОДЕЖИ

Наталья Г. Брюхова*, Светлана В. Агафонова

*Астраханский государственный университет, г. Астрахань,
Российская Федерация*

** E-mail: bryukhova@list.ru*

Статья посвящена решению проблемы преодоления нравственного кризиса в современном обществе путем исследования особенностей развития у молодых людей человечности и креативности в процессе нравственного развития. Человечность рассматривается как проявление нравственности.

В статье показано, что признаки самоактуализирующейся личности с позиций зарубежной гуманистической психологии не во всем соответствуют требованиям, предъявляемым к нравственной личности с позиций отечественной психологии. Авторами статьи проанализированы и продемонстрированы различия в подходах к рассмотрению понятий «человечность» и «креативность» с данных позиций.

Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного в течение 2012–2016 гг. на выборке объемом 992 человека. Выявлено, что у молодых людей человечность и креативность развиты на среднем уровне. При этом у обучающихся и начинающих специалистов психолого-педагогического направления (особенно у девушек), в сравнении с другими выборками, слабо развиты как функции «добра», так и «зла». Следовательно, для формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов и психологов необходимо особые усилия направлять на их нравственное развитие, на обучение их совершению нравственного выбора между добром и злом.

Получены данные об отрицательной корреляции у молодежи креативности как проявления самоактуализации с «добром» и «коэффициентом человечности», и положительной корреляции со «злом». Развитие креативности у молодежи приводит к снижению уровня ее нравственного развития по показателю человечности.

В статье на основании проведенного теоретического анализа и масштабного эмпирического исследования взаимосвязи развития человечности и креативности обоснована необходимость критического отношения к положениям зарубежной гуманистической психологии в части их противоречия реализации человеком в ходе своей жизнедеятельности непреходящих общечеловеческих нравственных принципов и норм.



В процессе сопровождения личностного развития молодежи необходимо формировать у молодых людей умение оценивать происходящее по критериям человечности как проявления нравственности, основывающейся на непреходящих общечеловеческих принципах.

Ключевые слова: *человечность, добро, зло, гуманистическая психология, креативность, творчество, самоактуализирующаяся личность, нравственное развитие, нравственный выбор, молодежь.*

Для цитирования: Брюхова Н. Г., Агафонова С. В. Человечность и креативность в нравственном развитии молодежи // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 39–61.

Материалы статьи получены 31.07.2016

UDC 159.923.2

doi: 10.21702/rpj.2017.1.3

HUMANENESS AND CREATIVITY IN THE MORAL DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE

Natal'ya G. Bryukhova*, Svetlana V. Agafonova

Astrakhan State University, Astrakhan, Russian Federation

** Correspondence author. E-mail: bryukhova@list.ru*

Humaneness is a manifestation of morals. The present paper discusses the problem of overcoming moral crisis in modern society and analyses the development of humaneness and creativity in the moral development of young people.

Features of self-actualizing personality in foreign humanistic psychology do not correspond to the concept of moral personality in domestic psychology. The analysis demonstrated differences in approaches to the concepts of "humaneness" and "creativity".

The empirical study carried out in 2012–2016 involved 992 persons. The obtained results revealed average levels of young people's humaneness and creativity. Moreover, psychology and pedagogy students and young experts (especially girls) had lower rates of "good" and "evil" functions than respondents in other samples. Hence, moral development and a moral choice between good and evil are especially important in the formation of professionally significant qualities of future pedagogues and psychologists.

The data showed (a) the negative correlation among creativity, "good", and "humaneness factor"; (b) the positive correlation between creativity and "evil". The development of young people's creativity decreases the level of moral development by the factor of humaneness.



The theoretical analysis and the findings from the empirical study of the association between humaneness and creativity established the necessity of critical understanding of foreign humanistic psychological propositions, because of their contradiction with the person's realization of enduring universal moral principles and norms.

The formation of the ability to assess what is going on according to the criteria of humaneness is required to support the personal development of young people.

Keywords: *humaneness, good, evil, humanistic psychology, creativity, self-actualizing personality, moral development, moral choice, young people.*

For citation: Bryukhova N. G., Agafonova S. V. Humaneness and creativity in the moral development of young people. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 39–61 (in Russian).

Original manuscript received 31.07.2016

Введение в проблему

Существующий в современном обществе кризис морали, как справедливо отмечает Е. К. Веселова, «выражается в “размывании” основных нравственных норм, существовавших около двух тысячелетий и составлявших ядро большинства моральных кодексов прошлого» [9, с. 92]. «В наше смутное время может исчезнуть и, выражаясь словами А. Н. Леонтьева, “человечный человек”» [15, с. 187], поскольку «на авансцену российской социально-политической и экономической жизни выходят “дети 90-х” – поколение, воспитанное в годы разрушения традиционных морально-этических устоев» [20, с. 5]. По данным А. В. Юревича и Д. В. Ушакова, современная молодежь в ходе опросов социологов и психологов «часто отвечает, что вообще не использует такие понятия, как добро и зло, хорошее и плохое, предпочитая им категории “круто – не круто” и т. п., и, встречая в формулировках вопросов слово “нравственное”, нередко спрашивает, что оно означает» [27, с. 183–184]. В связи с этим авторы говорят о необходимости воспитывать у молодежи понимание того, что стирание границ между добром и злом, «толерантность к злу и смирение перед ним, способствует его утверждению во все более бесчеловечных формах» [27, с. 180–181], что может привести к необратимым последствиям. Именно поэтому в послании президента России В. В. Путина к Федеральному Собранию в 2012 г. «О духовно нравственном и военно-патриотическом воспитании детей и молодежи» указывается на необходимость возрождения в умах и сердцах молодых людей морально-нравственных ориентиров.

С. Л. Рубинштейн отмечает, что «моральное отношение к человеку – это любовное отношение к нему. Любовь выступает как утверждение бытия



человека. Лишь через свое отношение к другому человеку человек существует как человек» [23, с. 373]. «Человечность человека проявляется в его отношении к другому, отношение к другому должно быть таким же, как к самому себе» [23, с. 377]. Так классик отечественной психологии вторит Евангелиевским призывам: «И так во всем, как вы хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними, ибо в этом закон и пророки» (Евангелие от Матфея, 7:12).

Многочисленными отечественными исследователями подтверждается, что использование «золотого правила» – «поступай с другими так, как ты бы хотел, чтобы поступали с тобой» – помогает разобраться в сложных ситуациях, различить добро и зло, сделать положительный нравственный выбор [2].

Нравственность является одним из наиболее важных, первостепеннейших аспектов и ориентиров жизненного пути человека [7]. «Высоконравственный жизненный путь есть результат осознанного выбора, жизненного и нравственного самоопределения человека» [13, с. 233].

Нравственное развитие – это процесс присвоения моральных норм, их обобщения и «превращения во внутренние “моральные инстанции”, реализуемые поведением» [18, с. 25]. Уровень нравственного развития человека отражает уникальный сплав нравственных характеристик, располагающихся в определенной динамике между полюсами добра и зла, образованными разнообразными этически-конструктивными и этически-деструктивными качествами личности. К этически-конструктивным образованиям относятся честность, гуманизм, ответственность, доверие, бескорыстие, самопожертвование и т. п. Этически-деструктивными образованиями являются жестокость, цинизм, эгоизм, беспринципность и т. п. [24].

Таким образом, в процессе нравственного развития человека происходит усвоение нравственных норм, в результате которого он становится добрее, человечнее.

В наиболее разработанной в рамках отечественной психологии концепции человечности В. Д. Шадрикова человечность рассматривается как главное, особое, сущностное, отличительное качество человека, развивающегося человечества, воплощаемое в индивидуальности конкретного человека. Человечность определяется «как путь развития от телесного к душевному и далее, к духовному» [26, с. 70], как характеристика человека в его отношениях с другими людьми, как не слова, а поступки, которые нужно интерпретировать в категориях морали. Автор считает, что «мораль рождается одновременно с религией и равна ей по объему» [26, с. 161]. Добро и зло являются основными характеристиками человечности. Человечность по своей природе амбивалентна, т. к. «в ней присутствует добро и зло, любовь и ненависть» [26, с. 97]. В человеке происходит осознанная борьба



двух начал: «добра и зла, эгоизма и альтруизма» [26, с. 103]. «Человечность выступает как победа добра над злом в конкретном поступке и во всем складе личности» [26, с. 110]. Одним из высших проявлений человечности является любовь, развитая от уровня «биологического влечения до высших форм своего выражения – любви как проявления человечности» [26, с. 138].

Л. М. Попов вносит важные уточнения в представления о человечности: это «ориентация в деяниях в большей степени на добро (милосердие, свобода, совесть, счастье и т. д.), чем на зло (агрессия, тщеславие, насилие, грубость и т. д.)» [19, с. 14]; «интегративная характеристика этического слоя личности» [19, с. 136]; «степень преобладания конструктивного начала над этически деструктивным» [19, с. 145].

Человечность проявляется в готовности оказывать помощь другим людям, готовности к самопожертвованию [3].

Для обладания человеком человечностью, как минимум, надо жить в соответствии с естественным нравственным законом, основным нравственным «ядром которого являются десять заповедей Моисея» [9, с. 92]. Обретению человечности содействует приобщение человека к высшим духовно-нравственным ценностям человечества. «Если человек эмоционально глух, а высшие человеческие ценности ему чужды, то чем “компетентнее” он во всех прочих отношениях, тем опаснее для общества и для себя самого» [14, с. 283].

Таким образом, мы видим, что в рамках отечественного мировоззрения, отечественной парадигмы человечность есть проявление нравственности, основой которой является следование фундаментальным религиозным общечеловеческим принципам. В человечности выражается то, насколько добро превышает зло в человеке, в людях, в человечестве.

В переводе на английский язык «человечность» обозначается такими словами, как *humanity, humanness, humaneness, humanism*, и означает «гуманизм», «гуманность».

Таким образом, эти понятия обращают наше внимание к гуманистическому подходу в психологии. В современных зарубежных исследованиях, посвященных различным проблемам гуманистической психологии, акцентируется внимание на таких гуманистических ценностях, как:

- достоинство человеческой личности, познание и понимание которой осуществляется посредством любви [37];
- подлинность или идентичность, освещаемая в связи со стилями юмора [29];
- счастье, рассматриваемое как феномен [32] и обусловленное ощущением личностной уникальности [34];
- благополучие как удовлетворение потребностей в основных областях жизни и социальная справедливость [30, 35].



На наш взгляд, из числа последних работ в наибольшей мере к обсуждению темы человечности приближает, обозначенное как проблема, противоречие между разнообразием людей и общностью человечества [33].

Известно, что в рамках зарубежных исканий понятие «человечность» является наиболее разработанным в концепции самоактуализирующейся личности А. Г. Маслоу и К. Р. Роджерса. Но, как справедливо отмечают А. Деркач и В. Зазыкин, основатель гуманистической психологии в характеристике самого дорогого для него – самоактуализирующейся личности – не отметил ее именно гуманистической, т. е. человеческой направленности. Получается, что «такая личность развивается только для себя, с ориентацией только на себя» [4, с. 20–21]. То есть, самоактуализирующаяся личность – эгоцентрическая личность.

Сходной позиции придерживается и В. Э. Франкл, который подмечает, что по А. Маслоу «окружающий мир является не более чем средством для самореализации» [36, с. 117]. В. Э. Франкл утверждает, что «самореализация – это следствие, и она не может быть объектом стремления» [31, с. 40], и что «поскольку самореализация предполагает использование доступных возможностей, или потенций внутри субъекта, это можно назвать потенциалом». В. Э. Франкл полагает, что вызов любой жизненной ситуации – это вызов ответственности, а «потенциализм пытается избежать этого бремени ответственности» [25, с. 40–52].

Мы согласны с В. Э. Франклом в том, что самореализация – это следствие, результат, и она не должна быть объектом стремления.

Действительно, нельзя считать гуманной провокацию основоположников классического гуманистического консультирования «к действию без оценки последствий и принятия ответственности за эти действия» [21, с. 143]. Подтверждением вышесказанному может служить контент-анализ текстов (и контекстов) большинства монографий основоположников зарубежной гуманистической психологии, в которых теме человечности как атрибута «нравственности уделяется (если и уделяется) сравнительно минимальное внимание» [8, с. 298].

Самотрансценденция является одним из существенных качеств человеческого бытия. Только когда человек выходит за пределы себя самого и перестает концентрировать свой интерес, свое внимание исключительно на себе самом, он достигает аутентичного бытия [5, 23, 25].

А. Маслоу считает понятие «человечность» двойственным, и что «добро» есть мера «исполнения чем-либо (или кем-либо) своего предназначения, как степень воплощения заложенной в нем идеи» [17, с. 41]. Вводя и разводя понятия «вочеловеченность» и «недочеловеченность», А. Г. Маслоу определяет последнее как «явление утраты или недостаточной актуализации человеком своих способностей и возможностей» [17, с. 43]. Он пишет, что «вместо



таких понятий, как “незрелость”, “несчастье”, “болезнь”, “врожденные дефекты”, “обделенность”, мы можем говорить о “недочеловечности” [17, с. 295]. Таким образом, мы видим, что «недочеловечность» в понимании автора – это скорее недополучение человеком чего-либо от жизни, а не нравственная деградация как результат недостаточной требовательности к самому себе, как в первую очередь подумали бы многие из нас.

А. Г. Маслоу указывает на близкую взаимосвязь понятий «вочеловеченности» как самореализованности и креативности [17]. Представителями гуманистической психологии креативность определяется как «стремление к творчеству, творческое отношение к жизни» [16, с. 298], «способность к творчеству» [22, с. 74], «способность искать и находить новые способы решения проблем и новые способы самовыражения» [22, с. 79]. К. Роджерс утверждает, что креативная личность – это личность, которая выступает в качестве авангарда человеческой эволюции, успешно приспосабливается, выживает и творчески адаптируется «как к новым, так и к старым условиям» [38, с. 290]. А. Г. Маслоу обещает через проявления креативности достижение пиковых переживаний блаженства, восторга, экстаза [17].

Проведя анализ методики по оценке уровня самоактуализации личности, разработанного в рамках концепции А. Маслоу и К. Роджерса, мы обнаружили, что шкала, предназначенная для выявления творческого подхода к выполнению разных видов деятельности, выявляет стремление к творчеству ради получения удовольствия в противовес получению общественно ценного результата или продукта.

Ряд отечественных и зарубежных ученых рассматривает понятие «креативность» и «творчество» как синонимичные [1]. Другие авторы утверждают, что «креативность» является способностью личности, а «творчество» – характеристикой деятельности [12]. По Е. П. Ильину, чью позицию мы разделяем, креативность – это интегральная способность «человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления» [14, с. 157], определяющая творческий характер его деятельности.

Психологическую основу креативной способности составляет дивергентное, идущее одновременно в разных направлениях, отступающее от логики, мышление [6]. Подчеркивается, что «креативные решения требуют широких знаний в определенной области» [14, с. 201], для накопления которых требуется, как правило, не менее десяти лет.

В связи с вышесказанным примечательна взаимосвязь между человечностью, духовностью и творчеством, отмеченная В. Д. Шадриковым: «ведущей действующей силой становления человечности является духовность». «Вершиной творческой деятельности становятся духовные творения человека, в которых делается попытка осмыслить роль и назначение человека



в истории, его отношения с другими людьми с позиций добра и зла. В этом творческом поиске формируется духовность человека как высшее проявление человечности» [26, с. 69–70].

Высоконравственная личность ради других людей и общества в целом проявляет свой творческий потенциал, но в выборе нравственных способов решения задач и проблем, воздействия и влияния, оказания помощи другим людям [13].

Таким образом, мы видим, что в рамках зарубежной гуманистической психологии креативность, в своем максимальном проявлении, – есть показатель соответствия человека требованиям, предъявляемым озабоченной полнотой самореализации самоактуализирующейся личности. В отечественной психологической традиции подчеркивается необходимость развития креативности как активного созидательного начала.

В ряде проведенных исследований были выявлены отрицательные связи человечности с характеристиками самоактуализирующейся личности. Так, в выборке с высокими показателями циничности (группа циников) была выявлена отрицательная корреляционная связь «человечности» с такой характеристикой самоактуализации личности (использовался тест «САТ» [11]), как «компетентность во времени» «в выборке с высоким показателем циничности» [19, с. 141]. Было выявлено, что у выборки молодежи – будущих психологов и педагогов – «человечность» коррелирует значимо отрицательно с «самопониманием» как атрибутом самоактуализирующейся личности. То есть, развитие понимания молодыми людьми себя самоактуализирующимися «не предполагает нравственного развития личности, а порой, по сути, ведет к нравственной деградации» [8, с. 298]. Как мы видим, эти эмпирические данные дают повод усомниться в нравственной направленности личности, стремящейся к самоактуализации.

Молодость (от 17–18 до 25–29 лет) является периодом духовно-нравственного самоопределения [10]. Предыдущие исследования авторов статьи показали, что процесс профессионального обучения молодежи должен быть обусловлен ее нравственным развитием [28].

В современном обществе, в том числе и среди молодых людей, креативность считается положительным качеством человека, обеспечивающим эффективность деятельности. Создаются условия для стимулирования развития креативности у молодежи: организуются конкурсы, в которых требуется представить оригинальные проекты или результаты; работодатели нередко называют это качество как одно из требований при профессиональном отборе претендентов на работу и др.

С целью изучения особенностей развития у молодых людей качеств человечности в рамках их нравственного развития и связей этих качеств



с развитием креативности (в понимании гуманистической психологии) нами было предпринято эмпирическое исследование.

Методы исследования

Для исследования были использованы следующие психодиагностические методики: психодиагностический тест Л. М. Попова «Добро и зло» [19] для выявления уровней развития личностных черт по функциям «добра» и «зла», и «коэффициента человечности» как ориентации в большей степени на добро, чем на зло; шкала «креативность» как стремление к творчеству или творческое отношение к жизни теста «САМОАЛ» по оценке уровня самоактуализации личности (адаптация Н. Ф. Калиной и А. В. Лазукиным вопросника Э. Шострем POI (Personal Orientation Inventory), разработанного ею в рамках концепции А. Маслоу и К. Роджерса) [16].

В исследовании приняли участие студенты и начинающие специалисты, обучающиеся и обучавшиеся с 2012 по 2016 гг. в Астраханском государственном университете (АГУ) и в Астраханском государственном техническом университете (АГТУ), общей численностью 992 человека. Из них по 248 человек в четырех подгруппах: 1) обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (девушки); 2) обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (юноши); 3) обучающиеся по другим направлениям подготовки (девушки); 4) обучающиеся по другим направлениям подготовки (юноши).

Результаты

Анализ процентных показателей количества молодежи, характеризующейся разными уровнями развития «добра» как черты личности, позволил сделать вывод о том, что среди обучающихся и работающих молодых людей не выявлены те, которые характеризуются высоким уровнем развития «добра» (таблица 1). С уровнем «добра» как черты личности выше среднего и средним уровнем (15% и 41% соответственно от данной части выборки) максимальное количество лиц среди юношей, обучающихся по другим направлениям подготовки, а минимальное количество – среди девушек, обучающихся и начинающих специалистов психолого-педагогического направления (5% и 15% соответственно от данной части выборки).

Наибольшее количество лиц с уровнем развития «добра» ниже среднего выявлен у девушек – обучающихся и начинающих специалистов психолого-педагогического направления (62% от этой части выборки). Низкий уровень развития «добра» чаще встречается у юношей – обучающихся и начинающих специалистов психолого-педагогического направления (63% от этой части выборки).



Таблица 1.

Процентные показатели количества молодых людей, характеризующихся разными уровнями развития «добра» как черты личности (%)

Table 1.

Percentage distribution of young people with various levels of “good” as a personality trait (%)

<i>Уровни развития «добра» Levels of “Good”</i>	<i>Низкий Low</i>	<i>Ниже среднего Below Average</i>	<i>Средний Average</i>	<i>Выше среднего Above Average</i>	<i>Высокий High</i>
<i>Выборки Samples</i> Обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (девушки) Psychology and pedagogy students and young experts (girls)	18	62	15	5	0
Обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (юноши) Psychology and pedagogy students and young experts (young men)	63	5	23	9	0
Обучающиеся по другим направлениям подготовки (девушки) Students in other disciplines (girls)	36	24	31	9	0
Обучающиеся по другим направлениям подготовки (юноши) Students in other disciplines (young men)	33	11	41	15	0



Получается, что сниженный уровень развития «добра» (ниже среднего и низкий) характерен для 3-х групп испытуемых в порядке убывания:

1) обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (девушки) – 80 %;

2) обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (юноши) – 68 %;

3) обучающиеся по другим направлениям подготовки (девушки) – 60 %.

Причем, как видно, доля молодых людей со сниженным уровнем развития «добра» как черты личности является преобладающей – от более чем половины выборки до 4/5 ее части. Такие результаты свидетельствуют о том, что современные молодые люди воспитывались и развивались без ориентации на общечеловеческие непреходящие ценности добра. Самое интересное и вместе с тем печальное, что результаты по данному показателю тем ниже, чем выше ожидается развитие данного качества у определенной категории людей. А именно, самый худший этот показатель для обучающихся и начинающих специалистов гуманистических профессий – педагогов и психологов, к тому же он намного хуже у девушек по сравнению с юношами.

Парадоксально, что наименьшие, т. е. лучшие, значения по этому показателю выявлены у юношей, обучающихся по другим направлениям подготовки (44 %). Из полученных данных напрашивается вывод о том, что для молодых людей, избравших свой профессиональный путь в области психолого-педагогического направления, в большей мере значимо, чтобы их собственное развитие осуществлялось на основе нравственных ценностей. Иначе без этого у них не формируются профессионально значимые личностные качества, необходимые специалистам системы профессий «человек – человек», и в первую очередь педагогам и психологам.

Процентные показатели количества молодых людей, характеризующихся разными уровнями развития черт личности по функции «зла», позволили сделать вывод о том, что только среди девушек, обучающихся и начинающих специалистов психолого-педагогического направления, нет тех, которые бы характеризовались высоким уровнем «зла» (таблица 2). В остальных выборках количество молодежи с высоким уровнем развития «зла» не превышает 3–4 %.

Наибольшее количество лиц с уровнем развития черт личности по функции «зла» выше среднего среди юношей и девушек, обучающихся по другим направлениям подготовки – 26 % и 23 % соответственно, что составляет относительно небольшую часть – около 1/4 – данных выборок.

Наибольшее количество лиц со сниженным уровнем развития черт личности по функции «зла» (ниже среднего и низким) у представителей психолого-педагогического направления: у девушек – 84 %, у юношей – 73 %. Это составляет преобладающую часть данных групп выборок.



Таблица 2.

Процентные показатели количества молодых людей, характеризующихся разными уровнями развития черт личности по функции «зла» (%)

Table 2.

Percentage distribution of young people with various levels of personal traits by the "evil" function (%)

<i>Уровни развития «зла» Levels of "Evil"</i>	<i>Низкий Low</i>	<i>Ниже среднего Below Average</i>	<i>Средний Average</i>	<i>Выше среднего Above Average</i>	<i>Высокий High</i>
<i>Выборки Samples</i>					
Обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (девушки) Psychology and pedagogy students and young experts (girls)	57	27	14	2	0
Обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (юноши) Psychology and pedagogy students and young experts (young men)	56	17	11	13	3
Обучающиеся по другим направлениям подготовки (девушки) Students in other disciplines (girls)	28	28	17	23	4
Обучающиеся по другим направлениям подготовки (юноши) Students in other disciplines (young men)	30	26	15	26	3



Таким образом, мы видим, что количество юношей и девушек, обучающихся и начинающих специалистов психолого-педагогического направления, в сравнении с юношами и девушками, обучающихся по другим направлениям подготовки, значительно больше как с низким уровнем развития «добра», так и с низким уровнем развития «зла». Это свидетельствует о том, что данные молодые люди проявляют равнодушие в вопросах оценки добра и зла, и значит, они еще не сделали ни положительного, ни отрицательного нравственного выбора. А совершение личностного выбора является механизмом развития человека и продвижения к его достижению зрелости. По высказыванию А. Г. Асмолова: «Быть личностью – это значит осуществлять выборы, возникшие в силу внутренней необходимости, уметь оценить последствия принятого решения и держать за них ответ перед собой и миром. Быть личностью – это значит обладать свободой выбора и нести через всю жизнь бремя выбора» [5, с. 410].

Таким образом, несовершенство нравственного выбора молодыми людьми – будущими и начинающими специалистами психолого-педагогического направления – отрицательно влияет на их личностное развитие. А это означает, что им трудно будет выполнять свою профессиональную функцию по формированию и воспитанию личности подрастающего поколения.

Согласно ключу к методике «Добро и зло» Л. М. Попова, показатели шкалы «коэффициент человечности» вычисляются по формуле: «Добро минус Зло». Выявлено, что молодые люди во всех 4-х группах характеризуются преимущественно средним уровнем развития человечности, и среди девушек и юношей, будущих и начинающих специалистов психолого-педагогического направления, таких больше. При этом среди девушек и юношей, обучающихся по другим направлениям подготовки, больше лиц с коэффициентом человечности выше среднего (таблица 3).

Такие данные подтверждают наши выводы, сделанные нами выше. У девушек и юношей, будущих и начинающих специалистов психолого-педагогического направления (педагоги и психологи), выявлен низкий уровень развития личностных черт по функциям и «добра», и «зла». Ниже среднего уровня развиты личностные особенности по функции «зла» у девушек и юношей, обучающихся по другим направлениям подготовки. Только у юношей, обучающихся по другим направлениям, уровень развития особенностей характера по функции «добра» средний.

Таким образом, развитие таких качеств личности как доброта и человечность, являющихся выражением нравственности личности, особенно у будущих и начинающих специалистов психолого-педагогического направления, нуждается в пристальном внимании и целенаправленно организованной работе в процессе профессиональной подготовки.



Таблица 3.

**Процентные показатели количества молодых людей,
характеризующихся разными уровнями развития
человечности (коэффициент человечности) (%)**

Table 3.

**Percentage distribution of young people with various levels of
humaneness (the coefficient of humaneness) (%)**

<i>Уровни развития человечности Levels of Humaneness</i>	<i>Низкий Low</i>	<i>Ниже среднего Below Average</i>	<i>Средний Average</i>	<i>Выше среднего Above Average</i>	<i>Высокий High</i>
<i>Выборки Samples</i> Обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (девушки) Psychology and pedagogy students and young experts (girls)	2	28	63	7	0
Обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (юноши) Psychology and pedagogy students and young experts (young men)	3	35	48	11	3
Обучающиеся по другим направлениям подготовки (девушки) Students in other disciplines (girls)	5	30	43	21	1
Обучающиеся по другим направлениям подготовки (юноши) Students in other disciplines (young men)	11	30	30	22	7



Анализируя процентные показатели количества молодежи, характеризующейся разными уровнями развития креативности, можно утверждать, что большинство молодых людей (более 1/2 каждой выборки) имеет средний уровень развития креативности. В среднем 1/6 часть выборок составляют молодые люди с низким уровнем креативности, и 1/4 часть выборок составляют молодые люди с высоким уровнем развития креативности (таблица 4).

Таблица 4.

Процентные показатели количества молодых людей, характеризующихся разными уровнями развития креативности (%)

Table 4.

Percentage distribution of young people with various levels of creativity (%)

Выборки Samples	Уровни развития креативности Levels of Creativity	Низкий Low	Средний Average	Высокий High
Обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (девушки) Psychology and pedagogy students and young experts (girls)		13	63	24
Обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (юноши) Psychology and pedagogy students and young experts (young men)		19	67	14
Обучающиеся по другим направлениям подготовки (девушки) Students in other disciplines (girls)		15	59	26
Обучающиеся по другим направлениям подготовки (юноши) Students in other disciplines (young men)		17	56	27

Креативность у девушек, будущих и начинающих педагогов и психологов, отрицательно умеренно коррелирует с «добром» ($r_s = -0,319$, $p < 0,01$), и положительно слабо со «злом» ($r_s = 0,207$, $p < 0,05$). Креативность у юношей, будущих и начинающих педагогов и психологов, отрицательно слабо коррелирует



с «добром» ($r_s = -0,257$, $p < 0,05$), и не коррелирует со «злом». Креативность у девушек, обучающихся по другим направлениям подготовки, не коррелирует с «добром» и отрицательно умеренно коррелирует со «злом» ($r_s = -0,320$, $p < 0,01$). Креативность у юношей, обучающихся по другим направлениям, коррелирует отрицательно умеренно с «добром» ($r_s = -0,378$, $p < 0,01$) и не коррелирует со «злом» (таблица 5).

Таблица 5.

Корреляционные показатели шкалы «креативность» с показателями шкал, отражающих особенности нравственного развития молодежи

Table 5.

Correlation coefficients between “creativity” and the characteristics of the moral development of young people

Выборки Samples	Обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (девушки)	Обучающиеся и начинающие специалисты психолого-педагогического направления (юноши)	Обучающиеся по другим на- правлениям подготовки (девушки)	Обучающиеся по другим на- правлениям подготовки (юноши)
По функции «добра» “Good” Function	-0,319**	-0,257*	-0,196	-0,378**
По функции «зла» “Evil” Function	0,207*	0,033	0,320**	-0,116
Человечность Humaneness	-0,359**	-0,225*	-0,335**	-0,268*

Примечание: ** корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.); * корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

Note: ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed); * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Таким образом, корреляционные показатели шкалы «креативность» с показателями шкал, отражающих развитие нравственных качеств у молодежи, свидетельствуют о том, что чем более креативными становятся молодые люди, тем меньше у них развиты качества «добра», больше развита функция «зла» и тем меньше человечности они проявляют.

Как же объясняются такие результаты? Мы полагаем, что поскольку при актуализации креативной способности у человека появляются несколько вариантов решений, то перед ним встает необходимость совершения



выбора в пользу одного из них. А нравственные нормы выступают теми ориентирами и границами, которые не позволяют человеку сделать ошибочный выбор. Поэтому если человек увлекся творческим подходом к делу в ущерб соблюдению нравственных норм, это является признаком того, что такая деятельность будет бесполезной или, что еще хуже, вредной с точки зрения ее влияния на развитие человеческих качеств, как в самом человеке, так и в других людях.

Выводы

Для молодых людей, избравших свой профессиональный путь в области психолого-педагогического направления, в большей мере значимо, чтобы их собственное развитие осуществлялось на основе нравственных ценностей. Иначе без этого у них не формируются профессионально значимые личностные качества, необходимые специалистам в области психологии и педагогики, т. е. гуманистических профессий. Уклонение от совершения нравственного выбора данными молодыми людьми отрицательно влияет на их личностное развитие. А это означает, что им трудно будет выполнять свою профессиональную функцию по формированию и воспитанию личности подрастающего поколения.

Таким образом, развитие таких качеств личности, как доброта и человечность, являющихся выражением нравственности личности, особенно у будущих и начинающих специалистов психолого-педагогического направления, нуждается в пристальном внимании и целенаправленно организованной работе в процессе профессиональной подготовки.

Когда у молодежи развивается человечность, то одновременно снижается креативность в понимании самоактуализирующейся личности. Получается, что зарубежная гуманистическая психология может способствовать разложению нравственно незрелых умов и душ молодежи в связи с тем, что в ней размываются, стираются и подменяются основные нравственные понятия на понятия, ориентирующие их развиваться в направлении потери человеческой сущности.

Говоря о креативности и ее развитии, необходимо понимание того, что у молодежи надо развивать креативность не в пространстве «выдумывания», «придумывания» собственных нравственных положений, а в сфере творческого поиска путей претворения общечеловеческих ценностей в жизнь, проявления своего творческого потенциала ради других людей и общества в целом, в выборе нравственных способов решения задач и проблем, воздействия и влияния, оказания помощи другим людям.

В процессе развития креативности молодежи нужно, прежде всего, оценивать все новое на соответствие требованиям нравственности



и социальной ценности, а только затем – то, насколько это оригинально, отлично и нестандартно.

У молодежи надо развивать человечность как проявление нравственности, основывающейся на непреходящих общечеловеческих принципах. Необходимо формировать у молодых людей понимание того, что игнорирование тем нравственности, развития человечности, – есть не что иное, как пропаганда безнравственности.

Литература

1. *Аверьянова Г. А.* К вопросу об истории развития понятия творчества // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – № 3–2 (59). – С. 4–11. – URL: <http://ej.soc-journal.ru/archive/3-22016.pdf>
2. *Агафонова С. В.* Исследование проблем нравственного развития личности в возрастном периоде «ранняя зрелость» // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2015. – № 3 (35). – URL: <http://www.scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=40>
3. *Агафонова С. В.* Особенности связи мотивационно-волевого компонента с направленностью нравственного выбора и уровнем нравственного развития человека // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2015. – № 6. – С. 8–28.
4. *Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин.* – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. – С. 20–21.
5. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, Академия, 2007. – 528 с.
6. *Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко.* – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – URL: <http://www.psyoffice.ru/5-psychology-1001.htm>
7. *Брюхова Н. Г.* Нравственное развитие человека в психолого-акмеологическом консультировании по проблемам жизненного пути // Научно-практический журнал «Акмеология». – 2014. – № 51–2. – С. 48–50.
8. *Брюхова Н. Г.* Нравственное саморазвитие человека // *European Social Science Journal.* – 2015. – № 7. – С. 289–301.
9. *Веселова Е. К.* Практические занятия в рамках программ духовно-нравственного воспитания в вузе. Методические материалы // Образовательные технологии. Технологии и практика обучения. – М., 2015. – № 1. – С. 89–117.
10. *Воловикова М. И.* Представления русских о нравственном идеале. – М: Изд-во Института психологии РАН, 2004. – 312 с.



11. *Гозман Л. Я.* Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 43 с.
12. *Еремина Л. И.* Развитие креативности личности: психологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. – 2014. – № 1. – С. 42–47.
13. *Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Нравственная элита в современном российском обществе: социально-психологический аспект // Психология нравственности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2010. – С. 209–236.
14. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
15. *Красило А. И.* Психологическое консультирование: проблемы, технологии: Учебное пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 504 с.
16. *Маслоу А.* Психология бытия. – М.: Ваклер, Рефл-бук, 1997. – 300 с.
17. *Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
18. *Мельникова Н. В.* Развитие нравственной сферы личности дошкольника: дисс. ... д. психол. наук. – Курган, 2009. – 343 с.
19. *Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н.* Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – 240 с.
20. Психологические исследования духовно-нравственных проблем / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2011. – 480 с.
21. Психология профессионального роста: факторы и закономерности: монография / Н. Г. Брюхова, М. Ю. Виноградская, Н. В. Гуремина и др. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2014. – С. 129–178.
22. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 478 с.
23. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / Отв. ред. (и автор вступительной статьи) Е. В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1973. – С. 373–377.
24. *Сучкова Т. В.* Нравственная сфера личности студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, 2008. – 171 с.
25. *Франкл В.* По ту сторону самореализации и самовыражения // Психотерапия и экзистенциализм: избранные работы по логотерапии. – М.: Изд-во Института общегуманитарных исследований, 2015. – 192 с.
26. *Шадриков В. Д.* От индивида к индивидуальности. Введение в психологию. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. – 656 с. – URL: <http://fictionbook.ru/static/trials/09/41/37/09413787.a6.pdf>



27. Юревич А. В., Ушаков Д. В. Нравственное состояние современного российского общества // Психология нравственности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2010. – С. 177–208.
28. Agafonova S., Bryukhova N., Kaigorodov B. Professional and personal undergraduates' development in the educational process from the perspective of competency-based approach // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – V. 214. – pp. 479–486. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.732
29. Barnett M. D., Deutsch J. T. Humanism, authenticity, and humor: Being, being real, and being funny // Personality and Individual Differences. – 2016. – V. 91. – pp. 107–112. DOI: 10.1016/j.paid.2015.12.004
30. Duff J., Rubenstein C., Prilleltensky I. Wellness and fairness: Two core values for humanistic psychology // Humanistic Psychologist. – 2016. – V. 44. – I. 2. – pp. 127–141. DOI: 10.1037/hum0000020
31. Frankl V. The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy // Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy. – New York: Plume press, 1969. – 181 p.
32. Heffernan G. The Phenomenon Happiness: Prolegomena to a Phenomenological Description // Humanistic Psychologist. – 2014. – V. 42. – I. 3. – pp. 249–267. DOI: 10.1080/08873267.2014.929873
33. Helminiak D. A. Advocating truth but respecting diversity: Resolving the contemporary “paradox” // Humanistic Psychologist. – 2016. – V. 44. – I. 4. – pp. 355–365. DOI: 10.1037/hum0000040
34. Koydemir S., Şimşek Ö. F., Demir M. Pathways from Personality to Happiness: Sense of Uniqueness as a Mediator // Journal of Humanistic Psychology. – 2014. – V. 54. – I. 3. – pp. 314–335. DOI: 10.1177/0022167813501226
35. Lemberger M. E., Lemberger-Truelove T. L. Bases for a More Socially Just Humanistic Praxis // Journal of Humanistic Psychology. – 2016. – V. 56. – I. 6. – pp. 571–580. DOI: 10.1177/0022167816652750
36. Maslow A. H. Motivation and Personality. – New York: Harper & Bros., 1954 (Rev. ed., 1970). – 411 p.
37. Robbins B. D. The Heart of Humanistic Psychology: Human Dignity Disclosed Through a Hermeneutic of Love // Journal of Humanistic Psychology. – 2015. – V. 56. – I. 3. – pp. 223–237. DOI: 10.1177/0022167815591408
38. Rogers C. Freedom to learn: a view of what education might become. – Columbus, OH: Charles Merrill, 1969. – 358 p.

References

1. Aver'yanova G. A. On the issue of the history of the concept of creativity. *Modern Research of Social Problems*, 2016, no. 3–2 (59), pp. 4–11. Available at: <http://ej.soc-journal.ru/archive/3-22016.pdf>



2. Agafonova S. V. Studying the problems of the person's moral development in young adulthood. *Scientific Notes: The Online Academic Journal of Kursk State University*, 2015, no. 3 (35). Available at: <http://www.scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=40>
3. Agafonova S. V. The association among the motivational and volitional component, a moral choice orientation, and the level of moral development of the person. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya – Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 2015, no. 6, pp. 8–28 (in Russian).
4. Derkach A., Zazykin V. *Akmeologiya [Acmeology]*. St. Petersburg, Piter Publ., 2003. 256 p.
5. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka [Personality psychology: Cultural-historical understanding of human development]*. Moscow, Smysl, Akademiya Publ., 2007. 528 p.
6. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. (ed.) *Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]*. Moscow, 2003. Available at: <http://www.psyoffice.ru/5-psychology-1001.htm>
7. Bryukhova N. G. A person's moral development in psychological and acmeological counseling in life issues. *Nauchno-prakticheskii zhurnal «Akmeologiya» – “Acmeology”: Scientific-Practical Magazine*, 2014, no. S1–2, pp. 48–50 (in Russian).
8. Bryukhova N. G. A person's moral self-development. *European Social Science Journal*, 2015, no. 7, pp. 289–301 (in Russian).
9. Veselova E. K. Practical studies in spiritual and moral education at the institute of higher education: Methodical materials. *Educational Technology. Techniques and Practice of Training*, Moscow, 2015, no. 1, pp. 89–117 (in Russian).
10. Volovikova M. I. *Predstavleniya russkikh o нравstvennom ideale [Russians' ideas about the moral ideal]*. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2004. 312 p.
11. Gozman L. Ya. *Samoaktualizatsionnyi test [Self-actualization test]*. Moscow, Ros. ped. agentstvo Publ., 1995. 43 p.
12. Eremina L. I. Developing a person's creativity: a psychological aspect. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogics*, 2014, no. 1, pp. 42–47 (in Russian).
13. Zhuravlev A. L., Kupreichenko A. B. Moral elite in modern Russian society: a socio-psychological aspect. In: *Psikhologiya нравstvennosti [Morals psychology]*. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2010, pp. 209–236.
14. Il'in E. P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creativity and giftedness]*. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 434 p.



15. Krasilo A. I. *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: problemy, tekhnologii: Uchebnoe posobie* [Psychological counseling: issues and techniques]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2007. 504 p.
16. Maslow A. *Toward a Psychology of Being*. Litton Education Publishing, 1968. (Russ. ed.: Maslou A. *Psikhologiya bytiya*. Moscow, Vakler, Refl-buk Publ., 1997. 300 p.).
17. Maslow A. *The Farther Reaches of Human Nature*. Harmondsworth: Penguin, 1971. (Russ. ed.: Maslou A. G. *Dal'nie predely chelovecheskoi psikhiki*. St. Petersburg, Evraziya Publ., 1997. 430 p.).
18. Mel'nikova N. V. *Razvitie npravstvennoi sfery lichnosti doshkol'nika* [Developing the moral sphere of a preschool child's personality]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Kurgan, 2009. 343 p.
19. Popov L. M., Golubeva O. Yu., Ustin P. N. *Dobro i zlo v eticheskoi psikhologii lichnosti* [Good and evil in the ethical psychology of personality]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2008. 240 p.
20. Zhuravlev A. L., Yurevich A. V. (ed.) *Psikhologicheskie issledovaniya dukhovno-npravstvennykh problem* [Psychological studies of spiritual and moral issues]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2011. 480 p.
21. Bryukhova N. G., Vinogradskaya M. Yu., Guremina N. V. *Psikhologiya professional'nogo rosta: faktory i zakonmernosti* [Psychology of professional growth: factors and principles]. Novosibirsk, CRNS Publ., 2014, pp. 129–178.
22. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston, 1961. (Russ. ed.: Rodzhers K. R. *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka*. Moscow, Progress Publ., 1994. 478 p.).
23. Rubinshtein S. L. *Problemy obshchei psikhologii* [The problems of general psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1973, pp. 373–377.
24. Suchkova T. V. *Npravstvennaya sfera lichnosti studentov kak sub"ektov uchebno-professional'noi deyatel'nosti* [The moral sphere of students as subjects of educational and professional activity]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Kazan, 2008. 171 p.
25. Frankl V. On the other side of self-realization and self-expression. In: *Psikhoterapiya i ekzistentsializm: izbrannye raboty po logoterapii* [Psychotherapy and existentialism: selected works in logotherapy]. Moscow, Institute for Humanities Research Publ., 2015. 192 p.
26. Shadrikov V. D. *Ot individual k individual'nosti. Vvedenie v psikhologiyu* [From an individual to individuality: An introduction to psychology]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2009. 656 p. Available at: <http://fictionbook.ru/static/trials/09/41/37/09413787.a6.pdf>
27. Yurevich A. V., Ushakov D. V. Moral state of modern Russian society. In: *Psikhologiya npravstvennosti* [Morals psychology]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2010, pp. 177–208.



28. Agafonova S., Bryukhova N., Kaigorodov B. Professional and personal undergraduates' development in the educational process from the perspective of competency-based approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, V. 214, pp. 479–486. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.732
29. Barnett M. D., Deutsch J. T. Humanism, authenticity, and humor: Being, being real, and being funny. *Personality and Individual Differences*, 2016, V. 91, pp. 107–112. DOI: 10.1016/j.paid.2015.12.004
30. Duff J., Rubenstein C., Prilleltensky I. Wellness and fairness: Two core values for humanistic psychology. *Humanistic Psychologist*, 2016, V. 44, I. 2, pp. 127–141. DOI: 10.1037/hum0000020
31. Frankl V. *The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy. Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy*. New York, Plume press, 1969. 181 p.
32. Heffernan G. The Phenomenon Happiness: Prolegomena to a Phenomenological Description. *Humanistic Psychologist*, 2014, V. 42, I. 3, pp. 249–267. DOI: 10.1080/08873267.2014.929873
33. Helminiak D. A. Advocating truth but respecting diversity: Resolving the contemporary “paradox”. *Humanistic Psychologist*, 2016, V. 44, I. 4, pp. 355–365. DOI: 10.1037/hum0000040
34. Koydemir S., Şimşek Ö. F., Demir M. Pathways from Personality to Happiness: Sense of Uniqueness as a Mediator. *Journal of Humanistic Psychology*, 2014, V. 54, I. 3, pp. 314–335. DOI: 10.1177/0022167813501226
35. Lemberger M. E., Lemberger-Truelove T. L. Bases for a More Socially Just Humanistic Praxis. *Journal of Humanistic Psychology*, 2016, V. 56, I. 6, pp. 571–580. DOI: 10.1177/0022167816652750
36. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York, Harper & Bros., 1954 (Rev. ed., 1970). 411 p.
37. Robbins B. D. The Heart of Humanistic Psychology: Human Dignity Disclosed Through a Hermeneutic of Love. *Journal of Humanistic Psychology*, 2015, V. 56, I. 3, pp. 223–237. DOI: 10.1177/0022167815591408
38. Rogers C. *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus, OH, Charles Merrill, 1969. 358 p.



УДК 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2017.1.4

СЕМЬЯ В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ

Артур А. Реан

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: 4885679@gmail.com

В статье подчеркивается противоречие между высокой значимостью семьи в структуре ценностей молодежи и большим количеством разводов именно среди молодежи. При анализе этого противоречия делается вывод, что молодежь нужно специально готовить к семейной жизни. Приводятся результаты масштабного эмпирического исследования, проведенного в восьми регионах разных федеральных округов России. Общий объем репрезентативной выборки составил более 7000 человек. Выборку составили респонденты из больших и малых городов России, а также из сел, из полных и неполных семей, из семей с 1–2 детьми и многодетных семей.

Показано, что в структуре жизненных ценностей молодежи семья занимает первое место. Установлено, кроме того, что подавляющее число респондентов считает наличие семьи обязательным условием счастья. Установлено также, что абсолютное большинство респондентов полагает, что нужно специально готовить человека к созданию семьи. Но только треть опрошенных полагает при этом, что это можно сделать с помощью преподавания специального курса по вопросам семьи и семейной жизни в школах. Показано, что для большинства респондентов их нынешняя, родительская семья не является ориентиром и образцом. Показано, что репродуктивные установки молодежи преимущественно связаны с наличием в будущем двух-трех детей, что не соответствует современной реальной демографической статистике. Выявлено, что более половины респондентов одобрительно относятся к гражданским бракам. Вместе с тем, к рождению детей вне брака отношение молодежи менее терпимое. Установлено, что наибольшее влияние на молодежь в процессе их взросления оказывает мать. Отцы, занимая второе место, проигрывают матерям с большим разрывом. Выявлено, что обобщенные портреты матери и отца оказались полностью положительными. То есть, они не содержали ни одной негативной характеристики. Общие качества, которые попали в первую десятку наиболее популярных в описаниях как отца, так и матери, следующие: добрый, надежный, заботливый, ответственный, семейственный, умный.



Ключевые слова: семья, ценности, отношение к семье, браки, разводы, репродуктивные установки, портреты родителей, роль отца, семейная подготовка, семейведение.

Для цитирования: Реан А. А. Семья в структуре ценностей молодежи // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 62–76.

Материалы статьи получены 07.09.2016

UDC 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2017.1.4

A FAMILY IN THE STRUCTURE OF VALUES OF YOUNG PEOPLE

Artur A. Rean

*Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
E-mail: 4885679@gmail.com*

Despite the fact that a family is extremely significant in the system of values of young people, the number of divorces is increasing in this population group. The analysis establishes that young people need to be prepared for family life. The paper presents the results of a large-scale empirical study conducted in eight regions in Russia's various federal districts. The study involved over 7000 respondents from two-parent and one-parent families, as well as families with up to two children and large families; they were inhabitants of Russian large and small cities and villages.

The findings of the study revealed that (a) a family led in the structure of young people's life values. (b) Most respondents believed that a family was a precondition for happiness. (c) Most respondents noted that one should be prepared for family life. (d) Only a third of respondents believed that a school course in family issues could solve this problem. (e) Most respondents noted that their parent families failed to be role models. (f) Young people's reproductive attitudes towards having two or three children did not correspond to modern real demographic statistics. (g) More than half of the respondents approved civil marriages. (h) Young people were less tolerant towards births outside of marriage. (i) Mothers had greater influence on young people in their development. (j) The generalized portraits of mothers and fathers were entirely positive (without any negative characteristics). (k) The most popular common qualities of both mothers and fathers were the following: kind, dependable, caring, responsible, domestic, and clever.

Keywords: family, values, relation to family, marriages, divorces, reproductive attitudes, portraits of parents, father's role, family training, family issues course.



For citation: Rean A. A. A family in the structure of values of young people. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 62–76 (in Russian).

Original manuscript received 07.09.2016

Проблема

«Семья не является основой общественной жизни. Основой общественной жизни является семья счастливая», – афористично заметил в одном из своих писем знаменитый Артур Конан Дойл [5, с. 74]. Современная семья – счастливая ли она, каково ее место в структуре ценностей молодежи, каково вообще будущее этого института под названием «семья»? В последние годы непрерывно звучат слова о том, что институт семьи в кризисе. Эта мысль озвучивается на различных уровнях – от бытового до научного, и до политического. Значительно возросло количество разводов. По данным Росстата, с 2010 г. число разводов относительно заключенных браков неизменно превышает цифру в 50%. Так, в 2010 г. эта цифра составляла 52,6%, в 2011 – 50,9%, в 2012 – 53,1%, в 2013 – 54,5%, в 2014 – 56,5% [12]. Причем основная масса разводов приходится как раз на первые годы брака и происходит в возрасте 25–29 лет. Примерно на этот же возраст падает и основная доля разводов и в других странах мира, например в США – это 20–24 года [1, 6, 8]. Эта тенденция связывается с заметным ослаблением за последние десятилетия нормативного императива, предписывающего сохранение брака, обзаведение детьми, ограничение интимных отношений рамками брака [20].

Вместе с тем, однако, как показывают многочисленные исследования, семья занимает высоко значимое место в структуре ценностей молодежи [10, 13, 15, 16]. Более того, семья, семейные роли и обязанности являются важными компонентами определения самого себя, осознания и представления собственной идентичности [22]. В различных исследованиях было показано, что семья неизменно входит в тройку наиболее важных ценностей молодежи, а во многих исследованиях она занимала собственно первое место.

Так, например, исследования В. Е. Семенова [13] показали, что главными жизненными ценностями молодежи являются семья, друзья, здоровье. Далее следуют: интересная работа, деньги, справедливость. Замыкает семерку главных жизненных ценностей – вера.

В другом исследовании было показано, что «счастливая семейная жизнь» занимает первое место в структуре ценностей старшеклассников. Следующие две позиции занимают ценности «достижение материального благополучия» и «успешная профессиональная деятельность». Правда, в повторном исследовании, проведенном спустя несколько лет, семья как ценность, хотя



и сохранила свое лидирующее положение, но получила заметно меньше выборов. Если в первом исследовании (1991 г.) семью выбрали 73,5% опрошенных, то во втором (1996 г.) – уже только 60,2%. В то время как две другие ценности сохранили не только свои ранговые места, но и получили почти то же (незначительно меньшее) количество выборов [16].

В еще одном исследовании на эту тему, при опросе молодежи, 83% респондентов, отвечая на вопрос, какими бы они хотели видеть себя через несколько лет, выбрали вариант ответа: «человеком, у которого крепкая семья и хорошие дети» [7].

Ценности детей и родителей, хотя и не идентичны, но вполне согласуются друг с другом. Так, в одном из исследований был проведен сравнительный анализ ценностей детей и родителей (по методике М. Рокича). Оказалось, иерархия их для отцов такова: «здоровье, семья, материальная обеспеченность, любовь, свобода, независимость»; для матерей – «семья, здоровье, любовь, материальная обеспеченность, чувство долга, ответственность». В структуре же ценностей их детей-старшеклассников поднялась значимость ценностей «свобода, независимость», что для психологов, конечно, не является удивительным. Но такие ценности, как «здоровье, любовь, семья» сохранили свои высокие позиции и в этой выборке [17].

Думая о своей будущей семье, строя жизненные планы, молодые люди, естественно, исходят из определенных представлений о своей будущей семье, опираются на ее определенные образы. Исследования показывают, что главным источником представлений о семье молодежь, прежде всего, считает родительскую семью – 53,2% респондентов. Второе и третье места в этом списке источников представлений занимают мнение друзей – 23,1% и литература – 21,2% [7].

Отношение к семье в ходе взросления меняется. В процессе социализации группа ровесников в значительной степени *замещает родителей* (происходит «обесценивание» родителей – по выражению Х. Ремшмидта [11]). Перенос центра социализации из семьи в группу ровесников приводит к *ослаблению эмоциональных связей* с родителями. Необходимо заметить, что замечания относительно «обесценивания» родителей в подростковом и юношеском возрастах являются очень распространенными и даже, можно сказать, стали общим местом. Например, для подросткового возраста описана специальная поведенческая особенность «реакция эмансипации». Сделаны даже попытки объяснить ее с эволюционно-биологической точки зрения. Вся эта тенденция, конечно, верна как общее направление возрастного развития личности. Однако глобализация этих представлений, гиперболизация идеи о «замещении родителей» группой сверстников – мало соответствуют реальной психологической картине.



Имеются данные о том, что хотя родители как центр ориентации и идентификации отступают в этом возрасте на второй план, это относится лишь к определенным областям жизни. Для большинства молодых людей родители и особенно мать остаются главными эмоционально близкими лицами.

Так, в одном исследовании немецких ученых было показано, что в проблемных ситуациях наиболее эмоционально близким, доверенным лицом для подростка, прежде всего, служит мать, а затем, в зависимости от ситуации, в разной последовательности – отец, подруга или друг. В другом исследовании, выполненном на отечественной выборке, старшеклассники ранжировали, с кем они предпочли бы проводить свое свободное время – с родителями, с друзьями, в компании сверстников своего пола, в смешанной компании и т. д. Родители оказались у юношей на последнем (шестом) месте, у девушек – на четвертом месте. Однако, отвечая на вопрос «С кем бы ты стал советоваться в сложной житейской ситуации?», и те и другие поставили *на первое место мать*. На втором месте у мальчиков оказался отец, у девочек – друг, подруга. Иначе говоря, с друзьями приятно развлекаться, но в трудную минуту лучше обратиться к маме [4].

Наши данные, полученные позднее на выборках подростков, юношей и девушек, подтверждают эту тенденцию. Как показано в одном таком исследовании (А. А. Реан, М. Ю. Санникова), в системе отношений личности к социальному окружению (в том числе определялось отношение к обоим родителям и сверстникам) именно отношение к матери оказалось наиболее положительным. Было установлено, что снижение положительного отношения к матери, увеличение негативных дескрипторов (характеристик) при описании матери коррелирует с общим ростом негативизации всех социальных отношений личности.

Можно полагать, что за этим фактом стоит фундаментальный феномен проявления тотального негативизма (негативизма ко всем социальным объектам, явлениям и нормам) у тех личностей, для которых характерно негативное отношение к собственной матери. В целом, как установлено в исследовании, негативное отношение к матери является важным показателем общего неблагоприятного развития личности [9]. Нарушение взаимоотношений в системе «мать, отец – дети», как многократно было показано во многих и отечественных, и зарубежных исследованиях, ведет к формированию склонности к деструктивному поведению, агрессии, «уходу на улицу» (безнадзорности) и др. [9, 11, 15, 21, 19].

Говоря о высоком значении роли матери, стоит остановиться и на влиянии отца на становление личности подростка, юноши, девушки. К сожалению, в последние годы выявляется устойчивая тенденция снижения роли отца, его значимости и влияния на воспитание и становление личности ребенка.



Так, в фундаментальном исследовании под названием «Семья и родительство в современной России», выполненном Институтом социологии РАН, было установлено, что доля тех, кто назвал отца значимым лицом, оказавшим в процессе взросления на личность наибольшее влияние, снизилась с 41,1 % (в старшей возрастной группе 40–44 года) до 31,8 % (в молодежной группе 16–19 лет).

Чем слабее становилась фигура отца, тем более укреплялась в сознании респондентов фигура матери. В молодежной группе (16–19 лет) доля тех, кто оценивал роль матери как самую значительную, составила 73,3 %, в то время как в старшей возрастной группе (40–44 года) таких было 61,9 % [14].

В этом исследовании, правда, имеется один существенный методологический недостаток. С ответами современной молодежи о роли отца в их становлении сравниваются ответы взрослых 40-летних людей. И на этом основании делаются выводы о том, дескать, как было раньше и как стало теперь. С психологической точки зрения, однако, вовсе не факт, что ответы 40-летних взрослых и ответы этих же респондентов на этот же вопрос, но более двадцати лет назад, т. е. в возрасте 16–19 лет – совпали бы. Ретроспективные оценки чаще всего отличаются от оценок непосредственных. И дело здесь даже не просто в элементарном забывании. А дело в том, что отсроченные, отдаленные оценки и представления о значимых и любимых людях, как правило, являются более положительными, чем оценки непосредственные «здесь и сейчас». Тем более, когда, именно как в этом случае, мы говорим о людях, которые уже давно распрощались с подростковым, юношеским максимализмом и бунтарством.

Несмотря на сказанное, все-таки мы должны констатировать, что роль и влияние матери и отца не равнозначны. Кроме того, следует подчеркнуть, что влияние родительской семьи – это не просто влияние родителей. Это именно влияние семьи. Семьи, как социального организма, как системы. Семья представляет собой систему взаимодействующих элементов, где не только родители влияют на детей, но и дети на родителей [3, 18]. В результате этого взаимодействия, хотим подчеркнуть мы, и появляется новая реальность под названием «семья». И эта реальность такова, что совокупность элементов ее составляющих не равна целому. Это системное целое – «семья» – больше, чем только ее составляющие элементы: родители и дети. Это новое системное качество, или, если угодно, – новый организм. Мне почему-то кажется, что нечто похожее имел в виду и когда-то сформулировал, но только в гораздо более возвышенном стиле, великий Чарльз Диккенс [2] в своем романе «Николас Никльби», что семья – это не просто люди, в жилах которых течет одна кровь. Семья – это люди, за которых эту кровь ты готов отдать.



Организация исследования, выборка и методики

Масштабное исследование изучения отношения молодежи к институту семьи и семейным ценностям было организовано нами в восьми субъектах федерации России и охватывало четыре федеральных округа: Приволжский, Сибирский, Уральский, Центральный. Научные руководители исследования – профессор А. А. Реан и профессор С. Б. Малых. Координатор исследования по методической части – А. Ю. Фенин, координатор исследования по организационной части – С. В. Кардаильский. Общий объем выборки составил 7000 человек. Из этой выборки на все методики и все вопросы анкеты, без пропусков, ответили 5561 человек.

Для исследования была сформирована выборка старшеклассников из больших и малых городов России, а также из сел, из полных и неполных семей, из семей с 1–2 детьми и многодетных семей.

Выборка была репрезентативной по всем основным параметрам. Возрастной состав выборки: 14 лет – 0,4%, 15 лет – 9,1%, 16 лет – 49,9%, 17 лет – 37,5%, 18 лет – 2,3%, старше – 0,8%.

Характеристика выборки по классам обучения: десятый класс – 57%, одиннадцатый класс – 43%.

Состав выборки по полу: женский – 57,9%, мужской – 42,1%.

Состав выборки по месту проживания: города с населением до 100 тысяч человек – 19,9%, города с населением от 100 тысяч до 500 тысяч человек – 21%, города с населением от 500 тысяч человек – 32,4%, деревня или село – 18,2%, поселок городского типа – 8,5%.

Характеристика выборки по составу семьи: мать, двое детей – 6,5%; мать, один ребенок – 11,3%; мать, трое и больше детей – 2%; отец, двое детей – 0,4%; отец, один ребенок – 0,9%; отец, трое и более детей – 0,6%; отец, мать, двое детей – 41,5%; отец, мать, один ребенок – 22,5%; отец, мать, трое детей – 14,3%.

В процессе исследования применялись: специально составленный социологический опросник, методика изучения ценностных ориентаций Ш. Шварца, методика ценностных ориентаций «Поговорки» в модификации А. А. Реана, методика семантического дифференциала, многофакторный личностный опросник FPI, методика «80 прилагательных» А. А. Реана, методика «Стили родительского поведения». В настоящей работе приводятся и обсуждаются результаты только части исследования. А именно – обсуждаются результаты по различным блокам социологического опросника, а также по методике «80 прилагательных», в части, касающейся родителей.

Результаты и их интерпретация

Ведущими ценностями в своей жизни респонденты назвали следующие: семья, любовь, здоровье. Это доминирующая тройка. Причем даже внутри



нее «семья» занимает лидирующее положение, с большим отрывом от двух других. Семью, как наиболее значимую ценность, выбрали 72,5% опрошенных. В то время как занимающую второе место «любовь» – 58,4%, а находящуюся на третьем месте ценность «здоровье» – 52,4%. В пятерку наиболее значимых вошли также такие ценности, как «друзья» (43,6%) и «успех» (36,1%). Другие ценности, такие как деньги, карьера, признание, работа – по числу выборов остались за пределами первой пятерки.

Таким образом, эти данные, четко фиксирующие приоритетное значение семьи в структуре жизненных ценностей молодежи, опровергают часто озвучиваемое, а иногда и агрессивно навязываемое мнение о том, что семья – это будто бы анахронизм, и что у этого института нет будущего.

Другое дело, что возникает резонный вопрос: почему при таком высоком значении семьи в структуре ценностей молодежи все-таки столь высок процент разводов в стране? И особенно среди молодежи, в первые годы брака. К обсуждению этого вопроса удобнее всего будет обратиться сейчас, и вот в каком контексте.

Как показало наше исследование, абсолютное большинство молодежи полагает, что нужно специально готовить человека к созданию семьи путем обучения семейным ценностям. Так считают 66% респондентов. Только 15% опрошенных полагают, что этого делать не надо, а еще 19% затруднились с ответом. Эти данные внушают оптимизм. Во-первых, потому, что если человек хочет, чтобы его чему-то обучали, то это недвусмысленно свидетельствует о его интересе к предмету и теме обучения. В нашем случае об интересе к теме семьи, семейной жизни. Ну а, во-вторых, оптимистичность этих данных еще и в том, что здесь есть основания для чисто прагматического, утилитарного интереса именно для психологов, а также и для педагогов. Ну, действительно, если к созданию семьи надо специально готовить, то кому же этим заниматься, как не психологам, в дружном взаимодействии с педагогами.

Оптимизм, к сожалению, несколько поубавится при знакомстве с другими данными нашего исследования. Оказалось, что только 38% респондентов считают необходимым преподавание специального курса по вопросам семьи и семейной жизни в школах. Еще 38%, то есть ровно столько же, полагают, что делать этого не надо, а 24% затруднились с ответом.

Казалось бы, налицо очевидное противоречие этих данных с ранее приведенными результатами. Да к тому же, как все это соотносить с высоким интересом к теме семьи и семейной жизни, доминированием семьи в структуре жизненных ценностей? И все-таки, противоречия здесь нет, и одни данные не отменяют значения других. Мы полагаем, что в совокупности эти результаты требуют следующей интерпретации. Да, большинство



молодежи считает, что обучать основам семейной жизни, семейным ценностям надо. Но это обучение не может и не должно сводиться к прямому предметному обучению в школе. Основам семейной жизни учит, привитию семейных ценностей способствует, в первую очередь, сама семья, в которой человек растет и социализируется. Не случайно, поэтому, с позиций психологии семью можно называть моделью основного жизненного тренинга. Именно уклад семьи, господствующие в ней ценности, социальные позиции и установки, система взаимоотношений между членами семьи – вот то, что обучает и готовит к будущей семейной жизни.

Кстати, что касается предметно-урочного обучения. Мы полагаем, что недостаточно внимания уделяется у нас потенциалу других предметов в контексте подготовки к семейной жизни. Даже на первый взгляд понятны широкие возможности, в этом плане, таких предметов, как литература и история.

Подытоживая рассуждения на эту тему, хотелось бы подчеркнуть: мы полагаем все-таки, что в общей системе целенаправленной подготовки молодежи к успешной семейной жизни специальный предмет по семейной тематике («Этика и психология семейной жизни», «Семьеведение» или др.) совершенно необходим. Да, как один из элементов системы, но элемент крайне важный. И связано это, среди прочего, и с тем обстоятельством, что современная семья не справляется с функцией подготовки молодежи к семейной жизни, т. е. не способна в необходимой мере осуществлять семейную социализацию.

«Хотите ли Вы, чтобы Ваша будущая семья была похожа на ту, в которой Вы выросли?» – спросили мы респондентов в нашем исследовании. Только 42% из них ответили, что да, хотели бы этого. Строго отрицательно ответили на этот вопрос 34%, а еще 24% выразили сомнение, затруднившись с ответом.

Таким образом, для 58% молодежи их нынешняя, родительская семья не является ориентиром и образцом. Это реальная проблема. Возможно, именно она даже является одной из причин неготовности молодежи к браку и причиной высокой статистики разводов в первые же годы супружества. Ведь если семья не является ориентиром и образцом, то где взять эти ориентиры, где научиться поведенческим образцам жизни в семье, как приобрести столь необходимые поведенческие умения и навыки? Решение этой проблемы в первую очередь предполагает, конечно, организацию работы даже не с молодежью, а с самими родителями или, что еще лучше, с семьей в целом.

Большой интерес представляет вопрос о том, кто из членов семьи наиболее повлиял на респондентов в процессе их взросления, кто оказал наибольшее влияние на их становление. Мать в этой связи назвали 57,5% опрошенных, а отца – только 23,7%. Остальные члены семьи – бабушка, бабушка, старший брат/сестра – получили незначительное количество выборов.



Высокое влияние матери на становление личности – факт, безусловно, отрадней. Однако настораживает, что отцы проигрывают со слишком большим «счетом». Психологически это, вероятно, объясняется большей эмоциональной близостью матери к детям. Но также представляется, что значительную роль играет здесь элементарный временной фактор. Отцы, как правило, проводят с детьми значительно меньше времени, чем матери. В современных условиях многие из них подрабатывают на второй работе. Более того, как нам говорили в ходе выборочных интервью, многие отцы работают вахтовым методом, уезжая на две недели каждый месяц в другие города и регионы. В связи с наличием такой тенденции в снижении роли отца стоит однозначно приветствовать возникающие в России общественные движения и инициативы, направленные на повышение роли отца в семейном воспитании. Психологическое сообщество только выиграет, если вовремя присоединится к этим движениям и окажет им профессиональную психологическую поддержку.

Мы уже отметили выше, что влияние, как дедушек, так и бабушек на становление личности в ходе взросления отметило лишь незначительное число респондентов. Интересным, однако, представляется тот факт, что приоритет и здесь принадлежит женскому полу – бабушек назвали 8,2% опрошенных, а дедушек почти в два раза меньше – 4,3%.

Говоря об отношении к гражданским бракам, 54% респондентов сказали, что «это нормально», 17% считают, что «это недопустимо», и 29% затруднились с ответом. Однако отношение к рождению детей вне зарегистрированного брака уже не столь одобряемо. Нормальным явлением считают рождение детей вне брака только 35%, столько же (35%) полагают это недопустимым, и опять же 29% затруднились с ответом. Конечно, интересно было бы исследовать гендерные различия в ответах на оба этих вопроса. Гипотетически мы предполагаем, что ответы юношей будут отражать более терпимую позицию, как на первый, так и на второй вопрос, а ответы девушек будут менее терпимыми и более негативными. Проведение такого анализа гендерных различий по всей выборке в настоящее время нами предпринимается.

Что же, по мнению респондентов, является основной причиной создания семьи? Первое место, со значительным отрывом от других названных причин, занимает «любовь» (65%). Вторая по значимости причина – «взаимопонимание» (18%). На третьем месте – «рождение и воспитание детей» (6%). Другие причины набрали еще меньшее количество выборов, в пределах 2–3%.

Коррелируют с этими данными и представления респондентов о том, каковы главные условия благополучного брака. Первое место опять



занимает «любовь». Второе место – «взаимная поддержка». Третье место – «умение идти на компромиссы».

Показательно, что подавляющее число респондентов считают наличие семьи обязательным условием счастья (68%). С этим не согласны 21% опрошенных, и еще 12% затруднились с ответом. Мы считаем эти данные, конечно, отрадными. Ведь вопрос был поставлен в категоричной форме – является ли семья *обязательным* условием счастья. И на это 68% старшеклассников определенно отвечают «да». При этом ответ «нет» ведь не исключает семью из списка условий счастья, он только исключает ее из *обязательного условия* счастья.

В связи с постоянно обсуждаемыми на всех уровнях проблемами, связанными с демографической ситуацией в стране, интересно было посмотреть, сколько детей планируют иметь в своей будущей семье респонденты. Как оказалось, иметь одного ребенка планируют 15% опрошенных, двоих – 49%, троих – 39%, более трех – 8%, ни одного – 9%.

Следует прокомментировать тот факт, что 9% не хотят иметь детей вообще. В целом это могло бы вызвать удивление. Но в данном исследовании эта цифра вполне закономерна, ведь 7% респондентов заявили, при ответе на другой вопрос, что они вообще не планируют создавать семью. Относительно других цифр можно сказать, что они не вполне соответствуют реальной статистике. Семьи с тремя детьми в реальности не так распространены, а семей с одним ребенком, напротив, значительно больше. Большинство семей в России имеют одного ребенка или двоих детей. Если репродуктивные установки, озвученные респондентами в этом исследовании, будут в действительности реализованы, то это внесет определенный позитивный вклад в современную демографическую ситуацию.

В ходе исследования, по методике «80 прилагательных» А. А. Реана, был получен список наиболее популярных характеристик, которыми старшеклассники описывают своих родителей. Эти обобщенные портреты матери и отца оказались полностью, абсолютно положительными. То есть они не содержали ни одной негативной характеристики. Этот факт, на наш взгляд, более чем отрадный. И имеет большое практическое значение. По крайней мере, эти данные свидетельствуют о том, что разговоры о кризисе взаимоотношений между детьми и родителями сильно преувеличены. Или конфликт между ними носит не глубинно психологический, а поверхностный, зачастую даже и просто показной характер. Установленный факт исключительно позитивного *восприятия* личности собственных родителей создает хорошие основания для позитивных отношений на *поведенческом* уровне. Возможно, эти слова прозвучат слишком афористично, но я убежден, что очень часто мы оцениваем поступки не по их реальному содержанию, а по тому, как мы относимся



к человеку, их совершившему. Пусть это и не всегда так, но тенденция такая, конечно, существует.

Несмотря на общую социально-перцептивную картину, естественно, материнский и отцовский портреты отличались друг от друга по конкретным качествам. Назовем те общие качества, которые одинаково часто употребляются в описаниях, как отца, так и матери: добрый, надежный, заботливый, ответственный, семейственный, умный.

Дифференцированно портреты матери и отца, по первой десятке наиболее часто называемых респондентами качеств, выглядят следующим образом.

Мать, по оценке респондентов, в первую очередь: заботливая, добрая, аккуратная, ласковая, искренняя, семейственная, надежная, человечная, ответственная, умная. Как видим, большинство дескрипторов отражают эмоциональные и моральные качества. Если рассмотреть их по классам отношений (например, по В. Н. Мясищеву или Б. Г. Ананьеву), то большинство дескрипторов связано с характеристикой отношений к другим людям. Существенно меньше характеристик, связанных с отношением к делу, и совсем нет – с отношением к себе.

Отец, по оценке респондентов, в первую очередь: добрый, авторитетный, заботливый, надежный, веселый, семейственный, умный, мудрый, ответственный, искренний. Большинство дескрипторов и в этом случае отражают эмоциональные и моральные качества. Но при этом несколько увеличивается вес когнитивных составляющих портрета.

С интересом можно посмотреть и на анти-топ качеств. Это те качества, которые не характерны для представлений старшеклассников о своих родителях, качества, которые реже всего упоминаются в родительских портретах. Для отца, например, такими не характерными качествами, по мнению респондентов, являются: завистливый, глупый, трусливый, бездушный, лживый. А для матери в анти-топ качеств входят: глупая, бездушная, завистливая, неблагодарная, лживая. Список, как видим, похож. И все эти качества в обоих случаях, и относительно отца, и относительно матери, упоминаются в описаниях реже всего.

Тенденция, однако, такова, что в относительном выражении эти негативные качества в случае с отцом имеют больший вес, чем в случае с матерью. Иначе говоря, негативные дескрипторы в портретах отца и матери могут иметь одинаковое низкое ранговое место, но при этом разный вес в процентном выражении. Так, например, дескриптор «глупый», входящий в анти-топ самой непопулярной пятерки качеств, в портрете матери имеет вес 2%, а в портрете отца – 5%. Дескриптор «лживый» в портрете матери имеет вес 2%, а в портрете отца – 6%, такое же соотношение по характеристике «бездушный» – вес 2% в портрете матери, против 6% в портрете отца.



С сожалением мы вновь должны констатировать, что отцы опять «проигрывают» матерям. Почему респонденты чаще видят негативные качества именно у отцов? Отцы, в самом деле, хуже (пусть и в небольших пределах 5–6%)? Или дети предъявляют им более жесткие требования, задают более высокие стандарты? Или с отцами чаще складываются более негативные или менее доверительные отношения? А эти негативные отношения, как хорошо известно в психологии, детерминируют и негативное восприятие личности другого. Ответы на эти вопросы, думается, могут оказаться различными в каждом конкретном случае, в каждой конкретной семье. Однако, что ясно уже сейчас, практической психологии семьи и детства, психологии семейного консультирования важно обратить особое внимание на проблему отцовства. А затем и поспособствовать привлечению к вопросам отцовства внимания всего общества.

Литература

1. Андреева Т. В. Психология семьи. – СПб., 2014.
2. Диккенс Ч. Жизнь и приключения Николаса Никльби // Диккенс Ч. Собрание сочинений. – Т. 6. – М., 1958.
3. Кайл Р. (Kail R.) Тайны психики ребенка. – М., 2002.
4. Кон И. С. Психология ранней юности. – М., 1989.
5. Конан Дойл А. Письма // Биография. – 2012. – № 9. – С. 74.
6. Крайг Г. (Craig G.) Психология развития. – СПб., 2000.
7. Кухтевич Т. Н. Молодежь России – 97: мозаика рубежа века // Молодежь-97: надежды и разочарования. – М., 1997. – С. 6–15.
8. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А. А. Реана. – М., 2015.
9. Реан А. А. Психология личности. – СПб., 2013.
10. Реан А. А., Москвичева Н. Л. Подросток и семья // Психология подростка / Под ред. А. А. Реана. – СПб., 2007. – С. 203–233.
11. Ремшидт Х. (Remschmidt H.) Подростковый и юношеский возраст. – М., 1994.
12. Росстат, Россия в цифрах, 2015 // URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_11/IssWWW.exe/Stg/d01/05-07.htm
13. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. – 2007. – С. 37–43.
14. Семья и родительство в современной России. – М., 2009.
15. Семья: психология, педагогика, социальная работа / Под ред. А. А. Реана. – М., 2010.
16. Собкин В. С., Кузнецова Н. И. Российский подросток 90-х: движение в зону риска. – М., 1998.



17. Ясюкова Л. А. Сравнительный анализ жизненных ценностей старшеклассников и их родителей // Преемственность поколений: диалог культур. – СПб., 1996. – С. 112–113.
18. Parke R. D., Buriel R. Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives // Handbook of child psychology / W. Damon (Ed.). – V. 3. – New York, 1998.
19. Specht W. (Hg). Die Gefährliche strasse. Jugendkonflikte und Stadtteilarbeit. – Bielefeld, 1991.
20. Thornton A. Changing attitudes toward family issues in the United States // Journal of Marriage and the Family. – 1989. – 51. – pp. 873–893.
21. Understanding aggressive behavior in children. – New York, 1996.
22. Whitbourne S. K. The me I know: A study of adult development. – New York, 1986.

References

1. Andreeva T. V. *Psikhologiya sem'i* [Family psychology]. St. Petersburg, 2014.
2. Dickens Ch. The Life and Adventures of Nicholas Nickleby. In: *Sobranie sochinenii* [Collected works]. Moscow, 1958, V. 6.
3. Kail R. *Tainy psikhiki rebenka* [Secrets of a child's psyche]. Moscow, 2002.
4. Kon I. S. *Psikhologiya rannei yunosti* [The psychology of early adolescence]. Moscow, 1989.
5. Conan Doyle A. Letters. In: *Biografiya* [Biography]. 2012, no. 9, p. 74.
6. Craig G. *Psikhologiya razvitiya* [Developmental psychology]. St. Petersburg, 2000.
7. Kukhtevich T. N. The young people of Russia – 97: a mosaic of the turn of the century. In: *Molodezh'-97: nadezhdy i razocharovaniya* [The young people of Russia – 97: hopes and disappointments]. Moscow, 1997, pp. 6–15.
8. Rean A. A. (ed.) *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* [Human psychology from birth till death]. Moscow, 2015.
9. Rean A. A. *Psikhologiya lichnosti* [Personality psychology]. St. Petersburg, 2013.
10. Rean A. A., Moskvicheva N. L. An adolescent and a family. In: *Psikhologiya podrostka* [The adolescent's psychology]. St. Petersburg, 2007, pp. 203–233.
11. Remschmidt H. *Podrostkovyi i yunosheskii vozrast* [Adolescent and youth age]. Moscow, 1994.
12. *Russian Federal State Statistics Service: Russia in Figures – 2015*. [Online]. Available at: http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_11/lssWWW.exe/Stg/d01/05-07.htm
13. Semenov V. E. Value orientations of modern young people. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Research*, 2007, pp. 37–43 (in Russian).



14. *Sem'ya i roditel'stvo v sovremennoi Rossii* [The family and parenthood in contemporary Russia]. Moscow, 2009.
15. Rean A. A. (ed.) *Sem'ya: psikhologiya, pedagogika, sotsial'naya rabota* [The family: psychology, pedagogy, and social work]. Moscow, 2010.
16. Sobkin V. S., Kuznetsova N. I. *Rossiiskii podrostok 90-kh: dvizhenie v zonu riska* [A Russian teenager in the 90s: towards a risk zone]. Moscow, 1998.
17. Yasyukova L. A. A comparative analysis of life values in senior pupils and their parents. In: *Preemstvennost' pokolenii: dialog kul'tur* [Intergenerational continuity: the dialogue of cultures]. St. Petersburg, 1996, pp. 112–113.
18. Parke R. D., Buriel R. Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In: Damon W. (ed.) *Handbook of child psychology*, V. 3. New York, 1998.
19. Specht W. (Hg). *Die Gefährliche strasse. Jugendkonflikte und Stadtteilarbeit*. Bielefeld, 1991.
20. Thornton A. Changing attitudes toward family issues in the United States. *Journal of Marriage and the Family*, 1989, 51, pp. 873–893.
21. *Understanding aggressive behavior in children*. New York, 1996.
22. Whitbourne S. K. *The me I know: A study of adult development*. New York, 1986.



УДК 159.922

doi: 10.21702/rpj.2017.1.5

К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ВРЕМЕННОЙ ДЕЦЕНТРАЦИИ С САМООЦЕНКОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПАХ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Бэла А. Ясько*, Любовь В. Тхагалижокова

*Кубанский государственный университет, г. Краснодар,
Российская Федерация*

** E-mail: shabela@yandex.ru*

В статье, на примере профессионально-личностного становления врача, проходит эмпирическую проверку гипотеза о возможности рассматривать временную децентрацию личности в качестве маркера «нормативного» или «сверхнормативного» кризиса, имеющего экзистенциальное содержание. Показано, что децентрация в прошлое маркирует кризис актуальной самореализации; отмечается его активность в молодые периоды профессионально-личностного становления субъекта. Дополнена сложившаяся в психологии интерпретация содержательных характеристик нормативных кризисов оптации и кризиса «третьего курса»: снижение актуальной самооценки, стремление сохранить душевное равновесие эго-защитой по типу реактивных образований в виде завышенного оценивания переживания счастья в прошлом, подростково-детском периоде жизни – в переживании кризиса оптации; оценивание текущего периода жизни как мало успешного, с компенсацией кризисных переживаний завышенной оценкой самореализации в предыдущих жизненных периодах – в переживании кризиса «третьего курса».

Децентрация в будущее обосновывается как отражение сверхнормативного кризиса нереализованности. Личность обнаруживает слабо сформированные способности компетентного бытия во времени, в будущем надеется удовлетворить притязания, отраженные в максимально высоких показателях по всем компонентам самооценки «Я в будущем».

Центрация «в настоящее» рассматривается как тип психологического времени, свойственный субъекту в наиболее активные этапы жизни. Переживание психологического времени личностью, центрированной в актуальные жизненные смыслы и ценности, позитивно, не содержит переоценивания достижений прожитого периода жизни или завышенных ожиданий от будущего.

Выделен феномен регрессии ориентации во времени в зрелые периоды жизни. Делается предположение о возможной связи установленного парадокса



с изменением структуры смысложизненных ориентаций, ценностей и движущих мотивов. Отмечается, что данное предположение, как и гипотеза о наличии внутренних ресурсов для преодоления кризиса «третьего курса» студентами, сформировавшими удовлетворительный уровень компетентности во времени, подлежат проверке на следующих этапах исследования обозначенной проблемы.

Ключевые слова: временная децентрация, самооценка, компетентность во времени, психологический кризис, нормативный кризис, сверхнормативный кризис, кризис оптации, кризис «третьего курса», кризис актуальной самореализации, кризис нереализованности.

Для цитирования: Ясько Б. А., Тхагалижкокова Л. В. К проблеме взаимосвязи временной децентрации с самооценкой личности на этапах переживания психологического кризиса // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 77–95.

Материалы статьи получены 16.11.2016

UDC 159.922

doi: 10.21702/rpj.2017.1.5

THE ASSOCIATION BETWEEN TEMPORAL DECENTRATION AND SELF-APPRAISAL AT STAGES OF EXPERIENCING PSYCHOLOGICAL CRISIS

Bela A. Yasko*, Lubov V. Tkhalizhokova

Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: shabela@yandex.ru

By investigating a physician's professional and personal development the empirical study tests the hypothesis suggesting that temporal decentration of personality is a marker of existential "normative" or "extra-normative" crises. Decentration on the past marks the crisis of actual self-realization, which takes place in early professional and personal development of the subject. The research supplements the current psychological interpretation of the content characteristics of option normative crises and the crisis of the third year of studying with the following: (a) decreasing actual self-appraisal, desire to keep emotional balance by ego defense with the overestimation of happiness in the past – in childhood and adolescence (option crisis); (b) estimating the current life period as unsuccessful, with the compensation of crisis experiences and overestimation of self-realization in previous life periods (crisis of the third year of studying).



Decentration on the future is a reflection of the extra-normative crisis of non-realization. The person finds poorly developed abilities of a competent being in time; he/she hopes for the future fulfillment of his/her aspirations reflected in the highest measures of all the components of the "Future Self" self-appraisal.

Centration on the present is a type of a subject's psychological time in the most active life periods. The experience of psychological time in the person centered on actual life senses and values is positive, without overestimation of previous achievements or over-expectations from the future.

The analysis highlighted the regression of temporal orientation in maturity. This paradox can be associated with a change in the structure of sense-life orientations, values, and driving motives. Clearly, the next stage of the research will be checking this assumption, as well as testing the hypothesis about internal resources for overcoming the crisis of the third year of studying in students with a satisfactory level of temporal competence.

Keywords: *temporal decentration, self-appraisal, temporal competence, psychological crisis, normative crisis, extra-normative crisis, option crisis, crisis of the third year of studying, crisis of actual self-realization, crisis of non-realization.*

For citation: Yasko B. A., Tkhalizhokova L. V. The association between temporal decentration and self-appraisal at stages of experiencing psychological crisis. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 77–95 (in Russian).

Original manuscript received 16.11.2016

Проблема и актуальность исследования

В стремительном новом тысячелетии жизнь человека, как внешняя, так и внутренняя, по образному выражению академика А. Ф. Лосева, подчинена времени, а не наоборот. Каждая минута, секунда «полны напряжения» [11, с. 46]. В разных жизненных обстоятельствах человек нередко утрачивает способность ориентации на будущее, его существование замыкается на настоящем, более того, оно нередко принимает ретроградный характер: субъект идеализирует прошлое, живет воспоминаниями о нем, не видя оптимистических прогнозов, как для будущего, так и для настоящего. С позиций психологии личности эти жизненные обстоятельства описываются как психологические кризисы, имеющие нормативный, сверхнормативный, экстраординарный характер [9, 13, 18].

Анализ феноменологии психологического времени личности имеет определенную историю. Так, в контексте субъектной парадигмы время и личность рассматриваются в работах К. А. Абульхановой-Славской [1, 2],



Л. И. Анцыферовой [3, 4], Т. Н. Ерофеевой [8], А. Н. Чистилина [16], М. Ю. Широкой [17] и др. В экзистенциальном, ценностном аспектах феномен психологического времени анализируется в трудах Д. А. Леонтьева [10], А. К. Болотовой [6, 7], К. Dawson [20], N. Weinstein [23]. В западной психологии рассматриваются возрастная, гендерная специфика отношения ко времени [19, 21 и др.], исследуется связь нарушений в восприятии времени и субъективной картины времени [22]; анализируется влияние нереалистического оптимизма на жизненную перспективу личности [23].

С. Л. Рубинштейном был методологически обоснованно описан феномен временной децентрации. Это явление рассматривается как способность субъекта получать подлинную временную характеристику настоящего через умение посмотреть на него и из прошлого, и из будущего, т. е. свободно переносить «свою исходную точку за пределы непосредственно данного» [14]. В работах Е. И. Головахи и А. А. Кроника временная децентрация исследуется через категорию переживания психологического времени. Психологическое время, утверждают авторы, – это время, переживаемое личностью. Использование универсальной психологической категории «переживание» позволяет акцентироваться на тех проблемах человеческого бытия, при решении которых развивалось исследование феномена времени в психологии. Одна из таких проблем – возможность овладения человеком временем своей жизни через расширение его границ, сохранением обретенного, предвидением будущего [7]. Время становится ценностью, когда субъект переживает упущенное, несбывшиеся надежды, разочарования или, наоборот, – гордость за достигнутые успехи, уверенность в будущем [7].

Разнообразие подходов, разнородность ключевых понятий, определяющих предмет исследования психологического времени личности, обуславливает необходимость развития научно-экспериментального поиска в данном направлении. В частности, остаются слабо разработанными вопросы динамики временной перспективы личности на этапах жизни, имеющих кризисное содержание. Такое видение проблемы обусловило цель нашего исследования: провести анализ взаимосвязей явлений временной децентрации и самооценки личности, переживаемых в контексте «нормативного» или «сверхнормативного» кризиса на разных этапах жизненного пути.

В процессе исследования проверялась гипотеза: выраженная децентрация личности в прошлое или будущее является маркером психологического кризиса «нормативного» или «сверхнормативного» типа.

Организация исследования

С учетом сформулированной гипотезы, эмпирическая выборка структурировалась из респондентов, переживающих жизненный этап,



характеризующийся как «нормативный» или «сверхнормативный» кризис. В совокупную выборку вошли 242 испытуемых, распределенные в три основных группы. Первая группа (60 чел.; далее – группа n_1) – учащиеся выпускных классов двух школ г. Краснодара, получающих дополнительную профильную подготовку на базе лицея довузовского образования при Кубанском государственном медицинском университете (далее – КубГМУ). В описании результатов проведенного анализа группа именуется «школьники-“лицеисты”», чем подчеркивается специфика данного жизненного этапа включенных в нее испытуемых как «кризиса оптации» – завершение школьного образования и интенсивная подготовка к прохождению конкурсного отбора для продолжения обучения в медицинском вузе.

Вторая группа (122 чел.; далее – группа n_2) сформирована из студентов лечебного факультета медицинского вуза, приступивших к обучению на четвертом курсе. Этот жизненный период описывается в литературе как нормативный кризис «третьего курса»: студенты переживают внутренний конфликт между «идеальными» и реальными (сформированными в результате первого опыта взаимодействия с профессиональной средой) образами врача как субъекта деятельности, субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в данной сфере профессиональной деятельности [18].

В третью группу вошли практикующие врачи (60 человек; далее – группа n_3), выразившие добровольное информированное согласие на проведение психодиагностических процедур в период прохождения ими сертификационного цикла на кафедре общественного здоровья и здравоохранения факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров КубГМУ, в связи с назначением их на должности руководителей первого уровня в лечебных учреждениях («главный врач», «заместитель главного врача»). Жизненная ситуация этой категории респондентов может быть определена как переживание сверхнормативного кризиса, обусловленного включением врача в новую предметную сферу деятельности (менеджмент) в тот жизненный период, когда он освоил клиническую деятельность, достиг в ней определенного уровня авторитетности, самореализации. Такой переход связан с переживаниями, свойственными для нормативного кризиса «рождения профессионала», характерного для первого этапа вхождения в профессию, однако в данный жизненный период он квалифицируется как сверхнормативный кризис [12, 18].

Методы исследования

Применялись: графические тесты «Временная децентрация» (Е. И. Головаха, А. А. Кроник); модифицированная в связи с задачами исследования методика анализа самооценки Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн; шкала «Ориентация во времени» опросника CAT.



Методика определения временной децентрации [7] направлена на диагностику способности взглянуть на свою жизнь с любой временной позиции, с любого хронологического момента своей жизни. Респондентам предлагалось оценить свои временные ориентации с помощью трех биполярных семибалльных шкал: «я живу прошлым – я живу будущим»; «я живу прошлым – я живу настоящим»; «я живу настоящим – я живу будущим». На основании полученных оценок определяется степень выраженности ориентации на настоящее, прошлое, будущее. Возможная максимальная оценка каждой из ориентаций равна 14 баллам. Минимальная выраженность каждой ориентации равна 2 баллам.

Методика диагностики самооценки «Я в прошлом», «Я в настоящем», «Я в будущем» [15] является одной из модификаций методики Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн и предназначена для изучения самооценок личности по заданным характеристикам и в различные периоды времени. Для диагностики самооценки были использованы шкалы: «ум», «успешность», «самореализация», «счастье». Респондентам предлагалось на горизонтальных линиях, имеющих 10 градаций, отметить самооценку по указанным шкалам в прошлом, настоящем и будущем. Полученные данные позволяют судить не только об общем самопринятии и частных самооценках, но и выявить глобальное эмоционально-ценностное отношение индивида к своему Я – уровень самопринятия в настоящий период времени, сравнить его с самооценками по шкале в прошлом, определить уровень притязаний в будущем.

Шкала «Ориентация во времени» [15] является базовой шкалой опросника САТ, русскоязычной адаптации опросника POI (Опросник личностных ориентаций) Э. Шострома. Используемая в исследовании шкала включает 17 пунктов, каждый из которых содержит два суждения ценностного или поведенческого характера под индексами «а» и «б». Респонденту предлагается выбрать тот вариант ответа, который наиболее соответствует его отношению к жизни и ко времени. Далее рассчитываются два показателя: общий (сумма ответов, совпавших с «ключом») и коэффициент «Ориентация во времени» (отношение количества ответов, не совпавших с «ключом», к количеству ответов, совпавших с «ключом»).

Обработка данных проводилась с применением методов параметрической статистики (t-критерий Стьюдента; r-критерий Пирсона), критерия ранговой корреляции Спирмена, многофункционального критерия Фишера (φ^* -критерий).

Результаты и их обсуждение

Опрос, проведенный с применением шкалы «Ориентация во времени», показал, что 63,3 % старшеклассников (38 чел.) не имеют выраженной



самоактуализации: средний балл по шкале у них составил 5,7 балла. Треть опрошенных (30,0%; 18 чел.) обнаружили средний уровень компетентности во времени ($M = 9,6$). Только четыре старшеклассника (6,7%) правильно ориентированы во времени, воспринимая его в единстве с прошлым и будущим. Их надежды разумно связаны с актуальными в настоящее время целями.

Анализ данных по тесту «Временная децентрация» выявил, что значительная часть учеников живет преимущественно позитивным восприятием более раннего периода своей жизни: 53,3% опрошенных (32 чел.) децентрированы в прошлое. Можно предположить, что чрезмерные учебные нагрузки, тревожность ожидания результатов завершения обучения в школе и конкурса при поступлении в вуз в качестве компенсаторной психической реакции личности обращают ее к периоду детства, где большая часть событий имела эмоционально позитивный фон. Более половины данной подгруппы (18 чел.) составили ученики, имеющие низкий балл по шкале «Ориентация во времени». Десять учеников (16,7%) децентрированы в будущее, их устремления связаны с ожиданиями жизненных перемен, которые наступят с окончанием периода школьного обучения. Важно отметить, что более половины лицеистов этой группы (6 чел.) составили респонденты, имеющие слабо выраженную компетентность во времени. Остальные (4 чел.) имеют средний уровень самоактуализации. Отсутствие децентрации отмечается только у четырех человек (6,7%); все они имеют высокие показатели по шкале «Ориентация во времени».

Характерной особенностью психологического времени личности в юношеский период является значительная доля представленности «смешанного» типа децентрации: ее обнаружили 23,3% респондентов (14 чел.), при этом 10 из них (26,3% от общего числа слабо ориентированных во времени) имеют низкий уровень сформированности этого маркера самоактуализации.

Сравнение данных по уровням компетентности во времени и временной направленности показывает, что большая часть из 38-ми лицеистов, обнаруживших слабо выраженную самоактуализацию, децентрированы: около половины (41,4%; 18 чел.) – в прошлое; 15,8% (6 чел.) – в будущее. Лишь 4 (10,5%) некомпетентных во времени старшеклассника живут настоящим.

Самооценка школьников имеет выраженное нарастание от средних оценок «Я в прошлом» до высоких – «Я в будущем». Старшеклассники демонстрируют надежду на максимальную самореализацию в будущей жизни на основе высоких способностей ума, жизненной успешности. Характерно, что в реальном жизненном контексте ученики на пороге завершения школьного этапа жизни чувствуют себя менее счастливыми, чем в прошлые годы: если по показателям «ум», «успешность», «самореализация» и в интегральной самооценке с очевидностью просматривается прямолинейность тренда,



то в оценках субъективного восприятия ощущения счастья такого явления нет. Из 38-ми некомпетентных во времени лицеистов половина (19 чел.) не чувствуют себя счастливыми в актуальной жизни. Большая часть этой группы (10 чел.) дают высокие оценки параметра «счастье» в прошлом и в будущем.

Полученные данные позволяют предположить, что личностный кризис, традиционно определяемый для данного жизненного периода как «кризис оптации», по сути, имеет экзистенциальное содержание, затрагивая глубокие личностные переживания субъекта. Старшеклассники-«лицеисты» – это будущие выпускники школы с определившимся профессиональным выбором в пользу врачебной деятельности. Однако психологическая «цена» сделанного выбора профессионального самоопределения оказывается значительной. Молодой человек переживает внутриличностный конфликт высокой степени напряжения: ему «приходится изменять привычный образ жизни, отказываться от предпочтений иного рода (увлечений, компаний друзей и проч.), отдавать основную часть своей личностной, познавательной активности тем видам деятельности, которые обеспечивают достижение поставленной цели» [13, с. 28]. Как результат – снижение актуальной самооценки, стремление сохранить душевное равновесие эго-защитой по типу реактивных образований в виде завышенного оценивания переживания счастья в прошлом, подростково-детском периоде жизни.

Анализ массива данных по шкале «Ориентация во времени» в группе студентов четвертого курса медицинского вуза показал, что и в этой среде компетентность во времени как индикатор самоактуализации личности сформирована незначительно: ее обнаружили только 9,0% опрошенных (11 чел.), что, по сути, имеет аналогичное выражение и в среде школьников-«лицеистов». Остальные студенты (91,0%) имеют средне-низкий уровень ориентации во времени, характеризуясь малой связью актуальных жизненных целей с текущей деятельностью, слабой опорой на прошлый, накопленный жизненный опыт [15]. Вместе с тем, сравнение долей выраженности средних и низких значений в показателях измерений в выборках n_1 и n_2 показывает выраженную тенденцию уменьшения в группе студентов доли, маркирующей слабо развитую компетентность, за счет роста численности субъектов, демонстрирующих средние показатели. В группе студентов, приступивших к углубленной клинической подготовке, достоверно больше, чем в среде старшеклассников, лиц со средними показателями ориентации во времени (при $\varphi^* = 1,99$, $p \leq 0,023$) и меньше лиц с низким уровнем компетентности во времени (при $\varphi^* = 2,23$, $p \leq 0,013$). Это значит, что на «экваторе» студенческой жизни будущие врачи лучше ориентируются во времени, более разумно связывают свои жизненные планы с актуальными целями.



Однако 45,9% студентов испытывают дефицит личностной компетентности во времени, проявляя слабо выраженную самоактуализацию.

Анализ локализации размышлений студентов о жизни в виде временной децентрации показал, что для них в разной мере выражены явления децентрации. В среднегрупповых значениях преобладает децентрация в прошлое ($M = 10,1$ против $9,4$ «в будущее» и $9,8$ «в настоящее»). При значительной доле субъектов, живущих размышлениями о прошлых периодах жизни (40 чел.; 32,8%), тем не менее, констатируется, что этот показатель достоверно ниже, чем в группе лицеистов (47,4%; при $\varphi^* = 1,90$, $p \leq 0,03$). Увеличилась и доля лиц, ориентированных в настоящее, его экзистенциальные проблемы, цели и ценности: от 10,5% в группе старшекласников до 23,0% (28 чел.) в группе студентов (при $\varphi^* = 2,16$, $p \leq 0,016$).

Проведенное сравнение дает основание утверждать, что от выраженной децентрации в прошлое, характерной для лицеистов на этапе завершения школьного обучения, у студентов медицинского вуза происходит рост личностной ценности настоящего, при сокращении значимости ценностей прошлых периодов жизни.

Далее было проведено сравнение временных фокусов центрации в двух подгруппах студентов, различающихся по уровню сформированности компетентности во времени. В первую подгруппу включены студенты, имеющие сниженные показатели по шкале «Ориентация во времени» ($M = 5,2 \pm 1,37$; всего 55 чел.; далее: $n_{2/сн.об.}$). Во вторую – 67 человек, преимущественно со средним уровнем самоактуализации ($M = 9,6 \pm 1,71$; далее: $n_{2/ср.об.}$).

Сравнение показало, что у студентов, не обладающих компетентностью во времени, значительно более выражена временная децентрация в будущее и в прошлое, в то время как их однокурсники, демонстрирующие преимущественно средний уровень самоактуализации, более выражено центрированы на проблемы и ценности настоящего. Вместе с этим отмечается, что пятая часть студентов (21,3%) не имеет четко выраженной временной центрации, что может свидетельствовать о несформированном устойчивом стиле восприятия времени у будущих врачей на данном жизненном этапе (таблица 1).

Самооценка студентов в разные временные периоды жизни характеризуется устойчивой динамикой от сниженных значений по всем параметрам «Я в прошлом» к максимально высоким – «Я в будущем». Однако отмечается значительная дисперсия показателей в целом по выборке, обусловленная существенным различием оценок по отдельным критериям в подгруппах $n_{2/сн.об.}$ и $n_{2/ср.об.}$. Наиболее выражены различия по критерию «самореализация»: студенты с низкой компетентностью во времени считают, что в предыдущие годы жизни их самореализация была более успешной, чем в текущем периоде (самореализация «Я в прошлом» $M = 7,0$; «Я в настоящем» $M = 5,5$).



По сравнению с ними более компетентные во времени студенты ($n_{2/средн.ОВ}$) оценивают себя по всем параметрам, включая и компонент «самореализация», прямолинейно восходящими оценками: от сниженных в прошлом – к максимально высоким «в будущем».

Таблица 1.

Сравнение показателей (абс. /%) временной децентрации в подгруппах студентов с разным уровнем ориентации во времени

Table 1.

Percentage comparison of temporal decentration in sub-groups of students with various levels of temporal orientation (%)

<i>Подгруппы Subgroups</i>	<i>Фокусы временной центрации Temporal orientation focuses</i>			
	<i>В настоящее On the present</i>	<i>В будущее On the future</i>	<i>В прошлое On the past</i>	<i>Смешанный Mixed</i>
В целом по n_2 Total for n_2	28 / 23,0	28 / 23,0	40 / 32,7	26 / 21,3
$n_{2/сниж.ОВ}$ (55 чел.) $n_{2/declined\ temporal\ orientation}$ (55 persons)	6 / 10,9*	23 / 41,9**	14 / 25,5 ⁺	12 / 21,8
$n_{2/средн.ОВ}$ (67 чел.) $n_{2/mean\ temporal\ orientation}$ (67 persons)	22 / 32,8*	5 / 7,5**	26 / 38,8⁺	14 / 20,9

Примечания: 1) «*» – $p \leq 0,001$, при $\varphi^* = 3,00$; «**» – $p \leq 0,001$, «⁺» при $\varphi^* = 4,68$; $p \leq 0,05$, при $\varphi^* = 1,57$; 2) **жирным** шрифтом выделены показатели долей, достоверно более выраженных.
Notes: 1) “*” – $p \leq 0.001$, when $\varphi^* = 3,00$; “**” – $p \leq 0.001$, “⁺” when $\varphi^* = 4,68$; $p \leq 0.05$, when $\varphi^* = 1,57$; 2) **more significant percent shares are highlighted in bold type.**

Учитывая образовательный этап, на котором находились респонденты (начало обучения на четвертом курсе медицинского вуза), мы определяем установленные психологические феномены как проявление нормативного кризиса «третьего курса» [18]. Расширяя поле психологической интерпретации данного вида личностного кризиса, отметим, что сниженная компетентность во времени связана со склонностью субъекта переживать текущий период жизни как малоуспешный, не позволяющий в полной мере достичь самореализации, в отличие от предыдущих жизненных периодов («Я в прошлом»), которые переживаются как достойно прожитые и наполненные самореализацией. Ранее, исследуя этот вид кризиса, мы отмечали, что он, в частности, обусловлен:



- конфликтом между «идеальными» ценностями помогающей профессии и реальными условиями их экспанирования, освоенными в результате первого клинического опыта взаимодействия с профессиональной средой;
- высокими требованиями образовательных стандартов, успешное освоение которых требует личностной погруженности, ограничения самореализации в других жизненных пространствах и проч. [13].

Все это с достаточным основанием позволяет интерпретировать психологию данного явления как экзистенциальный вакуум, маркируемый кризисом самореализации.

Студенты, которые сформировали удовлетворительный уровень компетентности во времени, научились его использовать для реализации потребностей самоактуализации, более готовы жить в настоящем, опираться на опыт прошлого, не ожидая «подарков» от судьбы. При этом у значительной части из них не сформирован устойчивый стиль восприятия времени. Они в равной мере ищут экзистенциальные смыслы и ценности в разных временных отрезках жизни (в прошлом, в настоящем, в будущем), что также является показателем переживания кризиса «третьего курса». Однако он, очевидно, протекает латентно, носит менее острый характер, а субъект находит внутренние ресурсы для его преодоления.

Ориентация во времени врачей в целом отражается в среднегрупповом показателе 8,6 баллов ($\sigma = 3,12$), т. е. имеет средний уровень выраженности. Высокую компетентность во времени обнаруживают 25,0%, а среднюю – 35,0% опрошенных; 40,0% врачей малокомпетентны в использовании времени жизни для реализации потребностей самоактуализации.

Поскольку выборка врачей разнородна по возрасту и продолжительности опыта клинической деятельности, мы для уточнения результатов проверки гипотезы проанализировали все показатели в подгруппах со стажем до 10 лет ($n_{3/-10}$); до 20 лет ($n_{3/-20}$) и свыше 20 лет ($n_{3/-21}$).

Наиболее развитую способность жить «в настоящем» демонстрируют врачи среднего возраста (подгруппа $n_{3/-20}$): здесь нет низких значений по шкале «Ориентация во времени». Дискретное восприятие жизненного пути (низкие показатели в данных тестирования) обнаруживают 66,7% молодых ($n_{3/-10}$) и 50,0% зрелых ($n_{3/-21}$) врачей. Достигая жизненной и профессиональной зрелости, врачи демонстрируют развитую способность управлять временем, ценить настоящее, опираться на опыт прошлого и планировать будущее. Однако на последующих жизненных этапах констатируется феномен регрессии успешности ориентации во времени: у половины опрошенных врачей она снижается до низкого уровня. Установленный парадокс может маркировать специфическое проявление сверхнормативного кризиса самореализации личности на этом жизненном этапе. Если молодые врачи ($n_{3/-10}$), по сути,



в равной степени живут устремлениями в будущее (50,0%) и самореализацией в актуальной жизни (44,4%), то лишь 20,8% врачей зрелого возраста ($n_{3/21}$) живут «в настоящем», 25,0% – «в будущем», а более трети группы (37,5%) обращены в прошлое. Характерной особенностью является ретроградная тенденция смешанного переживания времени: в подгруппе $n_{3/21}$ ее обнаруживают 16,7% врачей, что статистически не отличается от выраженности этого феномена в юные и молодые периоды жизни. Для врачей среднего возраста ($n_{3/20}$) переживание времени связано с актуальными жизненными событиями: активность 72,2% из них (13 чел.) направлена в настоящее, что достоверно более выражено, чем в двух других подгруппах.

Описанное наблюдение подтверждается и результатами корреляционного анализа, который обнаружил высоко достоверные связи между показателями ориентации во времени и шкалами децентрации. Отрицательно связаны с компетентностью во времени:

- преобладающая децентрация в будущее – в подгруппе молодых врачей ($r_s = -0,714$);
- преобладающая децентрация в прошлое – в подгруппе $n_{3/21}$ ($r_s = -0,453$).

Интегральный показатель самооценок «Я в прошлом», «Я в настоящем» и «Я в будущем» в целом по группе врачей уравновешен, но с определенной тенденцией возрастания от прошлого к будущему ($M = 6,7; 7,1$ и $7,3$ соответственно). Вместе с тем в анализируемых подгруппах очевидна некоторая специфика. Она, прежде всего, демонстрируется показателями интегральной самооценки (ИС) в разные жизненные периоды. Молодые врачи высоко оценивают себя в будущем ($M = 8,8$, против $5,9$ «в прошлом» и $6,9$ – «в настоящем»). Врачи среднего возраста ($n_{3/20}$) склонны высшим баллом оценивать свои актуальные жизненные успехи ($M = 8,5$, против $6,0$ – «в прошлом»; $7,5$ – «в будущем»). Врачи с продолжительным опытом жизни и профессиональной деятельности ($n_{3/21}$) обнаруживают две тенденции. Во-первых, они не склонны к высоким самооценкам: все показатели ИС по этой группе находятся в диапазоне значений среднего и выше среднего уровней (от $5,8$ до 7 баллов). Вторая тенденция отмечается в показателях ретроспективы самооценки. Для личности в этом возрасте отмечается склонность более высоко оценивать свои достижения и личностные качества «в прошлом» ($M = 6,7$, против $6,1$ «в настоящем» и «в будущем»).

Корреляционный анализ показывает, что выделенные феномены имеют выраженную взаимосвязь с уровнем развития компетентности во времени и временной децентрацией, которые, как было установлено, имеют специфику в разные жизненные периоды, переживаемые личностью. В группе врачей с высоким уровнем самоактуализации и преимущественно центрированных в переживании времени на актуальные жизненные ценности имеются



положительные связи со всеми компонентами самооценки «Я в настоящем». В то же время субъекты, обнаруживающие слабо сформированные способности компетентного бытия во времени, преимущественно децентрированы в будущее и, соответственно, именно в будущем надеются удовлетворить высокие притязания, отраженные в максимально высоких показателях по всем компонентам самооценки «Я в будущем» (таблица 2).

Таблица 2.

Корреляционная матрица (r) взаимосвязей самооценки и видов временной децентрации у врачей с разным уровнем самоактуализации

Table 2.

Correlation matrix of associations between self-appraisal and types of temporal decentration in physicians with various levels of self-actualization (r)

Переменные Variables	Ум Intellect	Успешность Success	Самореализация Self-realization	Счастье Happiness	ИС Integral self-appraisal
	Высокая самоактуализация (n = 36 чел.) High self-actualization (n = 36)				
«В настоящее» “On the present”	0,658	0,827	0,758	0,709	0,850
Низкая самоактуализация (n = 24 чел.) Low self-actualization (n = 24)					
«В будущее» “On the future”	0,579	0,608	0,678	0,606	0,676

Примечание. Диапазоны критических значений r-критерия для представленных выборок: 1) для n = 36, p < 0,05 при r ≥ 0,332; p < 0,01 при r ≥ 0,435; 2) для n = 24, p < 0,05 при r ≥ 0,388; p < 0,01 при r ≥ 0,496.

Note. Critical values for r-criterion in the samples: 1) n = 36, p < 0.05 when r ≥ 0,332; p < 0.01 when r ≥ 0,435; 2) n = 24, p < 0.05 when r ≥ 0,388; p < 0.01 when r ≥ 0,496.

Для проведения дальнейшего анализа совокупная выборка была разделена на четыре группы, в зависимости от преобладающего вида временной децентрации: в прошлое, в будущее, в настоящее и смешанная.

Живут смыслами и целями актуальной жизни (центрация «в настоящее») 19,4% респондентов (47 чел.), при этом 91,5% от состава группы – студенты и врачи (43 чел.). Это дает основание рассматривать данный тип временной центрации как свойственный для субъекта в наиболее активные периоды жизни. У респондентов, децентрированных в настоящее, самый высокий,



по сравнению с другими группами, показатель ориентации во времени (самоактуализации): 9,4 балла ($\sigma = 2,50$), при этом только 13 человек (27,7%) имеют сниженные показатели.

Самооценка в интегральных значениях и по критерию «самореализация» находится в линейной динамике увеличения от меньших показателей в оценках «Я в прошлом» ($M = 5,6$) и средних «Я в настоящем» ($M = 7,7$), до наиболее высоких в показателях «Я в будущем» ($M = 8,5$). Аналогично выглядит и интегральная самооценка (ИС) в разные отрезки жизни: от средних показателей «Я в прошлом» ($M = 6,4$), к оценке выше среднего «Я в настоящем» ($M = 7,5$), до умеренно повышенных «Я в будущем» ($M = 8,4$).

Наиболее значимые корреляционные связи имеются по линиям: «центрация в настоящем» \leftrightarrow «самооценка "Я в настоящем"» ($r = 0,321$; $p < 0,05$); «децентрация в будущее» \leftrightarrow «самооценка "Я в прошлом"» ($r = -0,446$; $p < 0,01$); «децентрация в прошлое» \leftrightarrow «самооценка "Я в будущем"» ($r = 0,344$; $p < 0,05$).

Установленные взаимосвязи, в совокупности с положительной динамикой самооценки от прошлого к будущему, а также в целом со средним уровнем самоактуализации, определяют специфику восприятия психологического времени личностью, центрированной в актуальные жизненные смыслы и ценности. Она позитивна, оптимистична, не содержит переоценивания достижений прожитого периода жизни или завышенных ожиданий от будущего.

Более трети респондентов (33,0%; 80 чел.) децентрированы в прошлое. Основную часть этого сегмента (71 чел.; 88,8%) составляют молодые люди (лицейсты и студенты), что позволяет определить данный вид переживания психологического времени как типичный для личности в период субъектного становления. Примерно в равных долях здесь представлены обладатели низкого (46,2%) и средне-высокого (53,8%) уровней компетентности во времени. В этой группе динамика самооценки непрямолинейная: от достаточно высоких значений «Я в прошлом» (7,5 баллов) она снижается «Я в настоящем» до 6,7 баллов, но увеличивается до 9,0 «Я в будущем». Аналогичная динамика наблюдается по показателю «самореализация». Субъекты считают, что в прошлые периоды жизни имели достаточно высокие достижения в самореализации ($M = 7,7$), но в актуальной жизни не выражают такого отношения к своим успехам ($M = 6,2$), однако надеются на достижение самореализации в будущем ($M = 8,8$). Наиболее существенным отличительным качеством этих респондентов является положительное взаимовлияние выраженной субъективной ценности прожитого, прошлого этапа жизни и самооценки «Я в прошлом» ($r = 0,399$; $p < 0,01$).

Децентрация в будущее характерна для 56 респондентов (23,1%). В этой группе основную часть (82,1%) составляют студенты и врачи (46 чел.). Учитывая средний возраст студентов ($M = 21,4 \pm 1,6$) и врачей ($43,4 \pm 10,4$),



включенных в исследование, можно определить, что такой вид временной децентрации наиболее характерен для лиц молодого и среднего возрастов. Им свойственна сниженная компетентность во времени ($M = 6,6 \pm 2,61$). Наиболее выражена она у 34 респондентов (60,7%). В этой группе показатель ИС возрастает от 6,7 баллов «Я в прошлом», к умеренно повышенному «Я в настоящем» ($M = 7,3$) и завышенному «Я в будущем» ($M = 9,0$). Более трети респондентов (35,7%) имеют максимальный балл по ИС «Я в будущем» (от 9,8 до 10 баллов), причем все они обладают слабо сформированной компетентностью во времени. Другой спецификой является динамика оценки по критерию «самореализация»: она остается умеренной в показателях прошлого ($M = 6,8$) с тенденцией к снижению в настоящем ($M = 6,6$), но с завышенными ожиданиями успехов самореализации в будущем ($M = 9,1$). Надежды на успешную самореализацию в будущем непосредственно связаны с высокой ИС в показателях «Я в будущем» ($r = 0,308$; $p < 0,05$), причем низкий уровень компетентности во времени не способствует высокой самооценке своих личностных качеств, успешности, счастья в будущем ($r = -0,393$; $p < 0,01$). Это может означать, что для субъектов с более выраженной самоактуализацией важнее достижения, влияющие на самооценку в актуальном жизненном периоде, что подтверждается и положительной корреляционной связью на уровне тенденции ($p < 0,1$) показателей ориентации во времени и интегральной самооценки «Я в настоящем» ($r = 0,231$).

Группу лиц, слабо ориентированных во времени жизни (*смешанная* децентрация), составили 59 респондентов, причем основная часть из них (53 чел.; 89,8%) – это старшеклассники-«лицеисты» и студенты, что дает основание интерпретировать данное явление как свойственное для субъекта на первых этапах личностного и профессионального становления. Средний показатель компетентности во времени здесь составил $7,5 \pm 2,60$, при этом более половины участников этой группы (52,5%; 31 чел.) обладают слабо развитой ориентацией во времени.

У 23-х человек со сниженным уровнем ОВ оценка самореализации, как и ИС в прошлом и настоящем, стабильны: шкала «самореализация» $M = 5,7$ и $5,4$ соответственно; интегральная самооценка (ИС) $M = 6,2$ и $6,6$ соответственно. При этом, оценивая себя в будущем, эти испытуемые проявляют уверенность в достижении высокой самореализации ($M = 8,7$), что сказывается и на росте ИС «Я в будущем» ($M = 8,6 \pm 1,74$).

Личность, не обнаруживающая фокуса децентрации, но обладающая средне-высоким уровнем компетентности во времени, более склонна к типу динамики самооценки, проявляемому субъектами, центрированными «в настоящее»: рост от меньших показателей в оценках «Я в прошлом» ($M = 6,4$) к средним – в настоящем ($M = 7,5$), и к высоким «Я в будущем» ($M = 8,8$).



Немногочисленные корреляционные связи, обнаруженные в показателях по этой выборке, свидетельствуют о том, что имеется определенная тенденция ($p < 0,1$) положительного взаимовлияния ориентации во времени и децентрации в настоящее с ИС по параметрам «Я в настоящем» ($r = 0,260$ и $0,276$ соответственно), а децентрации в прошлое – с ИС в будущем ($r = 0,368$; $p < 0,01$).

Анализ выявил, что по показателям динамики самооценки в прошлом, настоящем и будущем, лица, центрированные в равной мере в прошлое, настоящее и будущее, а также децентрированные в будущее и прошлое, значимо не различаются. Более того, именно в этой части группы «смешанной» децентрации расхождения в показателях самореализации и интегральной самооценки «в прошлом», «в настоящем» и «в будущем» наиболее идентичны таковым в группе, децентрированной в будущее.

Вторая часть группы респондентов со «смешанной» временной децентрацией по показателям динамики самооценки во временных диапазонах обнаруживает идентичность с группой, центрированной «в настоящее». Для них характерна умеренная динамика субъективной оценки самореализации, а также интегральной самооценки во временных диапазонах прошлого ($M = 6,0$ и $6,5$), настоящего ($M = 7,2$ и $7,0$), будущего ($M = 8,7$ и $8,6$).

Выводы

Проведенный анализ эмпирических данных дает основание для подтверждения гипотезы: выраженная децентрация личности в прошлое или в будущее является маркером экзистенциального кризиса «нормативного» или «сверхнормативного» типа. При этом децентрация в прошлое маркирует *кризис актуальной самореализации*, а децентрация в будущее является отражением *кризиса нереализованности*.

Кризис актуальной самореализации, сопровождаемый децентрацией личности в прошлое, сниженной самооценкой в настоящем, характерен для личностного становления будущего врача на первых этапах профессиогенеза. Он сопутствует нормативным кризисам оптации и «третьего курса».

Кризис нереализованности маркируется выраженной децентрацией в будущее, сниженной самооценкой в настоящем и завышенной – в будущем. Этот кризис переживается личностью как сверхнормативный, поскольку связан с изменением социально-профессиональной ситуации развития зрелой личности – с карьерным продвижением.

За рамками проведенного анализа остаются вопросы, требующие дальнейшего изучения. В частности, подлежат проверке предположения о возможной связи феномена регрессии успешности ориентации во времени в зрелые периоды жизни с изменением структуры смысложизненных ориентаций,



ценностей и движущих мотивов личности; о наличии определенных внутренних ресурсов для преодоления кризиса «третьего курса» студентами, сформировавшими удовлетворительный уровень компетентности во времени и центрированными в настоящее.

Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* Время личности. Время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
3. *Анцыферова Л. И.* К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3–19.
4. *Анцыферова Л. И.* Психология повседневности, жизненный мир личности и «техника» ее бытия // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 2. – С. 8–17.
5. *Болотова А. К.* Прикладная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2002.
6. *Болотова А. К.* Фактор времени в переживании и преодолении ситуации социальной нестабильности // Психология человека в условиях социальной нестабильности. – М.: Изд-во МПСИ, 1994. – С. 47–62.
7. *Головаха Е. И., Кроник А. А.* Психологическое время личности. Изд. 2-е, испр. и доп. – М., Смысл, 2008.
8. *Ерофеева Т. Н.* Социально-психологические детерминанты восприятия времени: дисс. ... канд. психол. наук. – Самара, 2006.
9. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–45.
10. *Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В.* Профессиональное самоопределение как построение образов будущего // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57–66.
11. *Лосев А. Ф.* Очерки античного символизма и мифологии. – М.: Мысль, 1993.
12. *Миронова Е. Р.* Психологические детерминанты профессионально-личностного самоопределения врача-руководителя: дисс. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2005.
13. *Носкова О. Г., Ясько Б. А.* О кризисах профессионально-личностного развития врача // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». – 2004. – № 2. – С. 21–30.
14. *Рубинштейн С. Л.* Психология Шпрангера как наука о духе. – М., 2007. – URL: <http://www.wmarsexx.ru/shpranger.html>
15. *Талызина Н. Ф.* Практикум по педагогической психологии. – М.: Академия, 2002.



16. Чистилин А. Н. Личностная обусловленность содержания свободного времени: дисс. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2004. – 168 с.
17. Широкая М. Ю. Личность как субъект организации времени своей жизни // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2008. – № 3. – С. 136–139.
18. Ясько Б. А. Психология личности и труда врача: курс лекций. – Ростов н/Д, 2005.
19. Cottle T. J. Perceiving time: a psychological study with men and women. – New York: Wiley, 1976.
20. Dawson K. Effects of temporal speed instruction on temporal length judgment // Perceptual and motor skills. – 1994. – V. 78. – pp. 737–738.
21. Gallant R., Fidler T., Dawson K. A. Subjective time estimation and age // Perceptual and motor skills. – 1991. – V. 72. – pp. 1275–1280.
22. Hale C. S. Time Dimensions and the Subjective Experience of Time // J. of Humanistic Psychol. – 1993. – V. 33. – pp. 88–105.
23. Weinstein N. D. Unrealistic optimism about future life events // J. of Pers. And Soc. Psychol. – 1980. – V. 39. – no. 5. – pp. 71–74.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Vremya lichnosti. Vremya zhizni* [Time of personality. Time of life]. St. Petersburg, Aleteiya Publ., 2001.
2. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni* [A life strategy]. Moscow, Mysl' Publ., 1991.
3. Antsyferova L. I. Psychology of personality as a developing system. In: *Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti* [Psychology of forming and developing personality]. Moscow, Nauka Publ., 1981, pp. 3–19.
4. Antsyferova L. I. Psychology of everyday life, the person's life-world and rules of his/her being. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1993, V. 14, no. 2, pp. 8–17 (in Russian).
5. Bolotova A. K. *Prikladnaya psikhologiya* [Applied psychology]. Moscow, Aspekt-Press Publ., 2002.
6. Bolotova A. K. Time factor in experiencing and overcoming a situation of social instability. In: *Psikhologiya cheloveka v usloviyakh sotsial'noi nestabil'nosti* [The person's psychology in social instability conditions]. Moscow, MPSI Publ., 1994, pp. 47–62.
7. Golovakha E. I., Kronik A. A. *Psikhologicheskoe vremya lichnosti* [Psychological time of personality]. Moscow, Smysl Publ., 2008.
8. Erofeeva T. N. *Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty vospriyatiya vremeni* [Socio-psychological determinants of time perception]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Samara, 2006.



9. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Crises of personal professional development. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1997, V. 18, no. 6, pp. 35–45 (in Russian).
10. Leont'ev D. A., Shelobanova E. V. Professional self-determination as constructing images of the future. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2001, no. 1, pp. 57–66 (in Russian).
11. Losev A. F. *Ocherki antichnogo simvolizma i mifologii* [Sketches of the ancient symbolism and mythology]. Moscow, Mysl' Publ., 1993.
12. Mironova E. R. *Psikhologicheskie determinanty professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya vracha-rukovoditelya* [Psychological determinants of professional and personal self-determination in a managing physician]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Krasnodar, 2005.
13. Noskova O. G., Yas'ko B. A. Crises of the physician's professional and personal development. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Moscow University Psychology Bulletin*, 2004, no. 2, pp. 21–30 (in Russian).
14. Rubinshtein S. L. *Spranger's psychology as the science of the spirit*. [Online]. Moscow, 2007. Available at: <http://www.www.marsexx.ru/shpranger.html>
15. Talyzina N. F. *Praktikum po pedagogicheskoi psikhologii* [Tutorial on educational psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 2002.
16. Chistilin A. N. *Lichnostnaya obuslovlennost' soderzhaniya svobodnogo vremeni* [Personal conditionality of the content of free time]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Krasnodar, 2004. 168 p.
17. Shirokaya M. Yu. Personality as the subject of organizing life time. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Moscow University Psychology Bulletin*, 2008, no. 3, pp. 136–139 (in Russian).
18. Yasko B. A. *Psikhologiya lichnosti i truda vracha* [Psychology of the physician's personality and labour]. Rostov-on-Don, 2005.
19. Cottle T. J. *Perceiving time: a psychological study with men and women*. New York, Wiley, 1976.
20. Dawson K. Effects of temporal speed instruction on temporal length judgment. *Perceptual and motor skills*, 1994, V. 78, pp. 737–738.
21. Gallant R., Fidler T., Dawson K. A. Subjective time estimation and age. *Perceptual and motor skills*, 1991, V. 72, pp. 1275–1280.
22. Hale C. S. Time Dimensions and the Subjective Experience of Time. *J. of Humanistic Psychol.*, 1993, V. 33, pp. 88–105.
23. Weinstein N. D. Unrealistic optimism about future life events. *J. of Pers. and Soc. Psychol.*, 1980, V. 39, no. 5, pp. 71–74.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 376.5

doi: 10.21702/rpj.2017.1.6

ДИАЛОГИЗАЦИЯ И МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА

Ирина С. Дышлюк^{1*}, Ирина Ю. Каменева¹, Анна Е. Москаленко²

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
Российская Федерация

² Таганрогский филиал Российского нового университета «РосНОУ»,
г. Таганрог, Российская Федерация

* E-mail: isdyshlyuk@sfnedu.ru

В статье рассматривается актуальная проблема развития одаренности в рамках массовой школы, без отрыва одаренного ребенка от естественной микросреды. Основываясь на научном мнении об одаренности как интегральном личностном свойстве, авторы указывают на необходимость осуществлять педагогическую деятельность в контексте личностного развития школьников. В качестве значимого фактора развития одаренности учащихся выделяется содержание образовательного процесса, если оно имеет деятельностный, концептуальный, проблемный, личностно-смысловой характер и включает в себя личностный опыт учащихся. Одним из способов конструирования такого содержания являются диалогизация и межпредметная интеграция. Диалогизация учебного содержания выводит его на личностно-смысловой уровень, повышает градус проблемности и концептуальности. Учебные задачи в личностно-ориентированном образовательном процессе решаются как жизненно значимые для учеников, что повышает учебную мотивацию. Это, как правило, задачи, не имеющие однозначного, единственно верного решения. Именно такие задачи вызывают интерес одаренных.

Диалоговое содержание конструируется из компонентов, способных вступить в диалог, вследствие чего ему имманентно присущ деятельностный характер. Мощной развивающей силой обладают компоненты, представленные содержанием разных предметов или предметных областей, сопряжение которых осуществляется по принципу интеграции. Интегрированное содержание интенсифицирует предметное содержание, придает личностный смысл одним областям знаний за счет удовлетворения интересов учащихся



в других областях знаний, дает одаренным детям возможность использовать и развивать свойственные им гибкость, метафоричность, ассоциативность мышления. Интегрированное содержание способствует развитию системного и понятийного мышления. При достаточном уровне понятийного мышления происходит формирование межпредметных понятий.

Авторами особо подчеркивается значение диалогизации и интеграции учебного содержания для овладения метапредметным интеллектуальным инструментарием, для развития метапредметных способностей как насущной задачи современной российской школы.

Ключевые слова: одаренность, развитие одаренности, диалогизация, диалоговое содержание, межпредметная интеграция, интегрированное содержание, смыслы, смыслообразование, личностно-смысловая сфера, личностный опыт.

Для цитирования: Дышлюк И. С., Каменева И. Ю., Москаленко А. Е. Диалогизация и межпредметная интеграция содержания образовательного процесса как факторы развития одаренности школьника // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 96–107.

Материалы статьи получены 04.08.2016

UDC 376.5

doi: 10.21702/rpj.2017.1.6

DIALOGISATION AND INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF THE CONTENT OF THE LEARNING PROCESS AS A SCHOOLCHILD'S GIFTEDNESS FACTORS

Irina S. Dyshlyuk¹, Irina Yu. Kameneva¹, Anna E. Moskalenko²

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

*² Taganrog Branch, Russian New University (RosNOU), Taganrog,
Russian Federation*

** Correspondence author. E-mail: isdyshlyuk@sfedu.ru*

Giftedness is an integral feature of personality. The paper deals with the problem of the development of giftedness in mass education without isolating a gifted child from the natural microenvironment. Pedagogical activities should be carried out in the context of schoolchildren's personal development. To develop schoolchildren's giftedness, the learning content should be active, conceptual, problem, and personal-sense, as well as include schoolchildren's personal experience. Dialogisation and interdisciplinary integration are ways for constructing a content



of that type. Dialogisation of the learning content brings it to a personal-sense level, increases its problem and conceptual characteristics. In personality-oriented education schoolchildren solve learning tasks as vital. These tasks (a) do not have one correct solution, (b) attract schoolchildren's interest, and (c) increase their academic motivation.

The components entering into a dialogue construct the dialogue content. Hence, activity is inherent in it. The components representing the content of various subjects or subject areas can be a powerful educational force. The integrated content intensifies the subject content, imparts personal sense to certain disciplines, enables gifted children to use and develop their flexibility, metaphoricalness, and associative thinking. The integrated content promotes the development of system and conceptual thinking. A sufficient level of conceptual thinking is necessary for forming interdisciplinary concepts.

Dialogisation and integration of the learning content are especially important for the acquisition of interdisciplinary intellectual tools and the development of meta-subject abilities. These processes are urgent objectives in modern Russian schools.

Keywords: giftedness, development of giftedness, dialogisation, dialogue content, interdisciplinary integration, integrated content, senses, sense-creation, personal-sense sphere, personal experience.

For citation: Dyshlyuk I. S., Kameneva I. Yu., Moskalenko A. E. Dialogisation and interdisciplinary integration of the content of the learning process as a schoolchild's giftedness factors. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 96–107 (in Russian).

Original manuscript received 04.08.2016

Введение

Вопрос выявления и психолого-педагогического сопровождения одаренных школьников имеет непреходящую актуальность и на сегодняшний день все еще не является полностью решенной психолого-педагогической проблемой. Однако особую актуальность он приобрел в настоящее время для российской системы образования, которая переживает глубокие изменения. Одним из важнейших актов этих изменений является внедрение новых государственных образовательных стандартов.

Заявляемые в новых стандартах приоритет личностного и деятельностного подходов, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками [17] позволяют создавать более продуктивную для развития одаренности образовательную среду.



Феномен одаренности активно исследуется в мировой (Е. Виннер [24], Ф. Монкс [19], Д. Рензулли [20], А. Танненбаум [21, 22], Ж. Теразьер [23], К. Эриксон [18] и др.) и отечественной (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков [5], А. М. Матюшкин [12], А. И. Савенков [15] и др.) науке. Во многих современных исследованиях одаренность рассматривается не как статическая, а как динамическая характеристика (например, в «Рабочей концепции одаренности» под редакцией Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова [5]), что дает основание говорить в принципе о развитии одаренности, а не только об особенностях обучения одаренных.

Большинство современных ученых смотрит на одаренность как на интегральное личностное свойство, что, согласуясь с личностно-деятельностной доминантой современных образовательных стандартов, означает необходимость осуществлять педагогическую деятельность в контексте личностного развития школьников.

Традиционно наиболее полноценное сопровождение одаренных учащихся обеспечивают гимназии, лицеи, профильные школы (или классы) с углубленным изучением отдельных предметов, научные кружки, школы юных исследователей и т. п.

Обеспечение поддержки и долгосрочной перспективы развития одаренности не в специализированном образовательном учреждении, а в массовой школе – этот аспект сегодня является серьезной научной проблемой и находится в фокусе внимания педагогического сообщества и государственной политики в сфере образования. В частности, данный аспект отражен в описании мер, направленных на поиск и поддержку талантливых детей и молодежи в Указе Президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [16].

Обращает на себя внимание тем или иным образом представленная у разных исследователей мысль о том, что в рамках массовой школы одаренные дети часто испытывают скуку, которая, как правило, сводит на нет учебную мотивацию и может препятствовать дальнейшему развитию одаренности.

Одним из ведущих российских специалистов в сфере обучения одаренных детей, А. И. Савенковым, была разработана модель развития одаренности в образовательной среде – «Одаренный ребенок в массовой школе» [15]. Разработанная модель отвечает задачам обучения и воспитания одаренного ребенка, при этом не вырывая его из естественной микросреды общения со сверстниками, создавая условия для развития и максимальной реализации возможностей как самого одаренного ребенка, так и его одноклассников.

Предложенная модель имеет два уровня: «уровень горизонтального обогащения» и «уровень вертикального обогащения». «Горизонтальное



обогащение» предполагает дополнение традиционного учебного плана специальными интегрированными курсами. Под «вертикальным обогащением» понимаются качественные изменения в содержании всех учебных программ, входящих в систему основного и дополнительного образования.

Интересно, что А. И. Савенков, наряду с другими учеными и педагогами-практиками, задействует фактор содержания образовательного процесса.

Еще Д. Рензулли [20], автор популярной концепции одаренности, выделял среди мотивов, заложенных в самой учебной деятельности и связанных с ее продуктом, мотивацию содержанием, которая выражается в стремлении овладеть знаниями и способами деятельности.

Актуальность исследования

Содержание образовательного процесса, на наш взгляд, способно становиться мощным фактором развития одаренности.

Однако учебное содержание может и блокировать развитие одаренности, предлагая «упакованное» в догмы готовое знание, требующее лишь репродуктивной деятельности по его усвоению и не нуждающееся в личностном подходе. Какими же дидактическими характеристиками должно обладать учебное содержание, чтобы, независимо от предметной направленности, способствовать выявлению и развитию одаренности?

И. В. Абакумова и В. Т. Фоменко выделяют 12 критериев содержания современного образовательного процесса, входящих в так называемый дидактический стандарт, который фиксирует общие требования к содержанию любого предмета. Дидактический стандарт устанавливает баланс между знаниями и способами деятельности [1]. В рамках данного исследования отметим следующие критерии: учебное содержание должно иметь деятельностный, концептуальный, проблемный, личностно-смысловой характер, должно быть интегративно организовано и включать в себя личностный опыт учащихся. Отвечающее этим требованиям содержание представляет собой «питательную субстанцию» для взращивания одаренности.

Факторы развития одаренности

Одним из способов конструирования такого содержания является его диалогизация. Диалог как феномен содержания органически присущ личностно-ориентированному образовательному процессу, диалог выводит образовательный процесс на личностно-смысловой уровень, превращая «историю познания в ее результатах» в «историю познающих людей» (М. М. Бахтин) [2].

Диалоговое содержание – это учебное содержание, сконструированное из компонентов, потенциально способных вступить в диалог (противоречия разных типов, различные ракурсы рассмотрения проблем, анализ одних



и тех же явлений, событий, закономерностей в разных учебных дисциплинах и т. д.). Фактически, это учебный материал, которым должен овладеть учащийся, но с повышенным градусом проблемности и концептуальности, реализующихся в поле личностных смыслов изучаемого. Проблемы здесь могут совсем не решаться, по выражению М. М. Бахтина, в духе диалектического «снятия», а требовать «боровской дополнительности» (В. С. Библер) сопрягаемых компонентов. Именно такие учебные задачи, не имеющие однозначного, единственно верного решения, вызывают интерес одаренных. И именно такие задачи ставит перед человеком жизнь за стенами школы.

В диалоге постигаются не значения, но смыслы, учащийся решает не академическую, а жизненно важную для него задачу, ведь смысл, как известно, несет в себе его (человека) собственные жизненные отношения [10]. Один и тот же компонент содержания помещается в различные смысловые системы и может быть по-разному оценен в этих системах. Оценка в качестве необходимого момента диалогического познания была выделена еще М. М. Бахтиным [3]. Диалоговое содержание создает педагогические основания для становления самой способности к оцениванию, определяющей многие личностные качества и рассматриваемой сегодня как структурный элемент одаренности. По отношению к одаренным детям постоянная обращенность к Другому (М. М. Бахтин), характерная для диалогового содержания, выполняет также особую, дополнительную функцию: «излечивает» от уверенности в собственной сверхценности, комплекса вундеркиндрства (Б. М. Бим-Бад) [2, 4].

Компонентная структура диалогового содержания в условиях личностно-ориентированного образовательного процесса всегда состоит как минимум из трех компонентов, один из которых представлен личностным опытом учащихся. Два (или более) объективных (по отношению к учащемуся) компонента, на которые изначально «разбито» учебное содержание, меняются по ходу образовательного процесса (от темы к теме, от проблемы к проблеме), предоставляя новые возможности осмысления [9]. Так обеспечивается возможность творческого личностного развития при сохранении права выбора индивидуального темпа и объема продвижения вперед. То есть появляется необходимое пространство свободы для развития одаренности в массовой школе, обеспечивается самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности.

Большинство современных ученых смотрит на одаренность как на интегральное личностное свойство, что, согласуясь с личностно-деятельностной доминантой современных образовательных стандартов, означает необходимость осуществлять педагогическую деятельность в контексте личностного развития школьников. Деятельность по сопряжению диалоговых компонентов



содержания «запускается» даже до того, как учитель начинает предпринимать какие-то технологические действия, – например, уже в момент прочтения темы занятия учащимися, если в теме заявлены актуальные для данного занятия диалоговые компоненты. А вот насколько глубокой и продуктивной станет эта деятельность, зависит от конкретного наполнения сопрягаемых компонентов.

Мощной развивающей силой обладают компоненты, представляющие содержание разных предметов и даже предметных областей. Сопряжение таких компонентов происходит по принципу интеграции.

Интеграцию можно трактовать как ведущую форму организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира [11]. Суть интеграции – в поиске единого объединяющего начала, присущего разнохарактерному содержанию и, как следствие, в создании нового интегрированного содержания. Это насущная необходимость для личностно-ориентированного образовательного процесса, основной смыслообразующей и конструирующей идеей которого является идея целостности культуры, все части которой (целостности) взаимосвязаны и взаимообусловлены в единстве личности [8].

Интегрированное содержание (слияние разнохарактерных знаний, способов деятельности, интеллектуальных технологий) содержит в себе больше возможностей для развития интеллектуальных, творческих способностей учащихся, интенсифицирует предметное содержание, придает личностный смысл одним областям знаний за счет удовлетворения интересов учащихся в других областях знаний. Интегрированное содержание повышает учебную мотивацию для всех категорий школьников, а одаренным дает почти отсутствующую при традиционной организации содержания возможность использовать и развивать свойственные им гибкость и метафоричность мышления, искать и устанавливать ассоциативные связи между явлениями разных классов, часто предельно удаленных друг от друга (например, один компонент содержания может быть взят из учебной дисциплины «Музыка», а другой – «Математика» или «Физика») [6].

Межпредметное интегрированное содержание способствует формированию системности знаний, стимулируя системное мышление. Конкретные факты (события), базовые крупные понятия, идеи, теории учебных курсов могут становиться «корнем» интеграции и обеспечивать смыслообразование на «горизонтальном» и «вертикальном уровне обогащения» (А. И. Савенков) [15]. Пример «вертикального обогащения» находим в Школе диалога культур, где в 1 и 2 классах начальной школы завязываются «узелки» понимания, которые станут предметами освоения в последующих классах. В качестве таких узелков



могут выступать идеи слова, числа, природы, истории и пр., являющиеся общими для основных современных понятий лингвистики, математики, биологии и других наук. По мере развертывания образовательного процесса от младших к старшим классам будут даны ответы Античности, Средневековья, Нового времени и Современности на вопросы, что есть слово, что есть число и т. д.

Образовательный стандарт последнего поколения выносит в отдельную позицию требования к метапредметным результатам освоения программ основного общего образования. Данные результаты включают в себя освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия. И это не случайно. Вызывают опасения итоги работ российских школьников в рамках международных программ оценки качества образовательных результатов. Наши школьники показывают высокий уровень предметных умений и низкую сформированность метапредметных способностей. Они практически не умеют применять академические знания к жизненным ситуациям и осуществлять «перенос полученных знаний в одной предметной области, на другую, в том числе и перенос на ситуации, которые трудно однозначно отнести к определенной предметной области» [13, с. 23]. Большая часть выпускников массовой школы «не готова к продолжению образования, так как они не владеют приемами переработки, анализа, отбора и создания новой информации» [14, с. 330]. А значит, существующая традиционная организация учебного содержания не обладает достаточным развивающим потенциалом.

При овладении усложненными интегрированными знаниями происходит развитие понятийного мышления, в свою очередь, при достаточном уровне которого формируются межпредметные понятия. Эти понятия значительно глубже и шире по сравнению с понятиями, относящимися к какой-либо одной из наук. Наполненные личностным смыслом, межпредметные понятия позволяют преодолеть барьер между изучаемым и постигнутым. Можно говорить о том, что межпредметное интегрированное содержание не просто расширяет смысловое пространство для учащихся за счет разнопредметного содержания, а способствует возникновению в сознании учащихся смыслов высокого порядка, смыслов бытия, гармонизируя личностно-смысловую сферу [7].

Интеграция, осуществляемая не только на уровне знаний, но и на уровне способов деятельности и интеллектуальных технологий, подразумевает развитие умений анализировать, сравнивать, классифицировать в горизонте шире, чем одна учебная дисциплина, т. е. подготавливает ориентировочную основу действий высокого уровня обобщения. Создается масштабная учебная ситуация, благоприятствующая раскрытию потенциала каждого ребенка.



Выводы

Таким образом, конструируя учебное содержание по принципам диалогизации и межпредметной интеграции, возможно создать в образовательном процессе условия, при которых каждый школьник может двигаться по собственной траектории развития, свободно овладевать и пользоваться знаниями, осуществлять мыслительную деятельность «на стыке» предметов и предметных областей, осваивать метапредметный интеллектуальный инструментарий. У одаренных детей, обучающихся в массовой школе, появляется шанс избежать снижения познавательной мотивации, реализовывать и совершенствовать присущие им специфические способности (легко устанавливать ассоциации, решать задачи, имеющие несколько верных ответов, гибко и системно мыслить и т. п.). Предлагаемая организация содержания, по мнению авторов, помогает разным категориям обучающихся самоактуализироваться за счет побудительной силы личностного смысла, и, следовательно, рассматривается как один из способов выявления еще не раскрытых одаренных.

Литература

1. *Абакумова И. В., Фоменко В. Т.* Дидактический стандарт как метатехнология современного образования // *Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия* / Сост. И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. – М.: КРЕДО, 2014. – 430 с.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
3. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
4. *Бим-Бада Б. М.* Антропологические основы образования // *Официальный сайт Б. М. Бим-Бада*. – URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=95
5. *Богоявленская Д. Б., Брушлинский А. В., Бабаева Ю. Д. и др.* Рабочая концепция одаренности / Под редакцией В. Д. Шадрикова. – М., 2003.
6. *Дышлюк И. С.* Межпредметная интеграция средствами учебного предмета: концептуальная модель // *Международный педагогический Интернет-журнал «Образование: исследовано в мире»*. – 2004. – URL: <http://www.oim.ru>
7. *Дышлюк И. С.* Смысловое развитие учащихся средствами межпредметной интеграции // *Российский психологический журнал*. – 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 41–48.
8. *Дышлюк И. С.* Содержание образовательного процесса как фактор межпредметной интеграции. – Ростов н/Д: Изд-во Южного федерального университета, 2008. – 96 с.



9. *Каменева И. Ю.* Дидактические принципы диалогизации содержания образовательного процесса // Алдашова Е. Н., Атласов И. В., Батракова Т. С. и др. Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография / Под общей ред. проф. О. И. Кирикова. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2009. – Кн. 25. – 467 с.
10. *Каменева И. Ю.* Психолого-педагогические особенности диалоговой ситуации в образовательном процессе // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 3. – С. 40–49.
11. *Максимова В. Н.* Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
12. *Матюшкин А. М., Сиск Д. А.* Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 88–97.
13. *Поливанова К. Н.* Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 4. – С. 19–30.
14. *Попов А. А.* Сущность проблемы преемственности содержания профессионально-ориентированного образования в системе «школа – вуз» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17. – № 1 (2). – С. 328–330.
15. *Савенков А. И.* Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
16. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» // URL: <http://base.garant.ru/70183566/>
17. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) // URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/768/72768/50521>
18. *Ericsson K. A., Faivre I. A.* What's exceptional about exceptional abilities? // The exceptional brain / Ed. L. K. Obler, D. Fein. – New York, London: Guilford Press, 1988.
19. *Mönks F. J. & Heller K. A.* Identification and Programming of the Gifted and Talented // The International Encyclopedia of Education / T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.). – Oxford: Pergamon, 1994. – V. 5. – pp. 2725–2732.
20. *Renzulli J. S.* The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity // Conceptions of Giftedness / R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). – New York: Cambridge University Press, 1986.
21. *Tannenbaum A. J.* Gifted children: psychological and educational perspectives. – N. Y.: Macmillan, 1983.



22. *Tannenbaum A. J.* Giftedness: a psychosocial approach // *Conceptions of Giftedness* / R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds). – New York: Cambridge University Press, 1986. – pp. 21–52.
23. *Terrasier J.-Ch.* Dyssynchrony: uneven development // *The psychology of gifted children* / J. Freeman (Ed.). – Chichester: John Wiley & Sons, 1985. – pp. 265–274.
24. *Winner E.* Gifted children: myths and realities. – NY: Basic Books, 1996.

References

1. Abakumova I. V., Fomenko V. T. A didactic standard as a meta-technology of modern education. In: *Obshchaya teoriya smysla, psikhologicheskie kontseptsii smysloobrazovaniya, smyslodidaktika* [General theory of sense, psychological concepts of sense-creation, and sense-didactics]. Moscow, 2014. 430 p.
2. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [The aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1979. 423 p.
3. Bibler V. S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat' pervyi vek* [From science studying to the logic of culture: Two philosophical introductions to the twenty-first century]. Moscow, Politizdat Publ., 1991. 413 p.
4. Bim-Bad B. M. *Anthropological fundamentals of education*. [Online] B. M. Bim-Bad official website. Available at: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=95
5. Bogoyavlenskaya D. B., Brushlinskii A. V., Babaeva Yu. D. *Rabochaya kontseptsiya odarennosti* [The operational concept of giftedness]. Moscow, 2003.
6. Dyshlyuk I. S. Interdisciplinary integration by means of a subject: a conceptual model. *Education: Studied in the World*, 2004. Available at: <http://www.oim.ru>
7. Dyshlyuk I. S. Learners' sense development by means of intersubject integration. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, V. 11, no. 3, pp. 41–48 (in Russian).
8. Dyshlyuk I. S. *Soderzhanie obrazovatel'nogo protsessa kak faktor mezhpredmetnoi integratsii* [The content of the learning process as an intersubject integration factor]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2008. 96 p.
9. Kameneva I. Yu. Didactic principles of the dialogisation of the content of the learning process. In: *Nauchnye issledovaniya: informatsiya, analiz, prognoz* [Scientific research: information, analysis, and prognosis]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., 2009, V. 25. 467 p.
10. Kameneva I. Yu. Psychological and pedagogical features of dialog situations in the learning process. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2015, V. 12, no. 3, pp. 40–49 (in Russian).
11. Maksimova V. N. *Mezhpredmetnye svyazi v protsesse obucheniya* [Interdisciplinary connections in the learning process]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988. 192 p.



12. Matyushkin A. M., Sisk D. A. Gifted and talented children. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1988, no. 4, pp. 88–97 (in Russian).
13. Polivanova K. N. Educational outcomes of primary school in the context of international studies. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2015, V. 20, no. 4, pp. 19–30 (in Russian).
14. Popov A. A. The problem of continuity of the content of the profession-oriented education in the “School–University” system. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk – Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2015, V. 17, no. 1 (2), pp. 328–330 (in Russian).
15. Savenkov A. I. *Odarennye deti v detskom sadu i shkole* [Gifted children in kindergarten and school]. Moscow, Akademiya Publ., 2000. 232 p.
16. The Decree of the President of the Russian Federation no. 761 of 1 June, 2012 “On the National Action Strategy in the Interests of Children for 2012–2017”. Available at: <http://base.garant.ru/70183566/>
17. Federal state educational standard of basic general education (by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation no. 1897 of 17 December, 2010). Available at: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/768/72768/50521>
18. Ericsson K. A., Faivre I. A. What’s exceptional about exceptional abilities? In: Obler L. K., Fein D. (eds.) *The exceptional brain*. New York, London, Guilford Press, 1988.
19. Mönks F. J. & Heller K. A. Identification and Programming of the Gifted and Talented. In: Husén T. & Postlethwaite T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon, 1994, V. 5, pp. 2725–2732.
20. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: Sternberg R. J. & Davidson J. E. (eds.) *Conceptions of Giftedness*. New York, Cambridge University Press, 1986.
21. Tannenbaum A. J. *Gifted children: psychological and educational perspectives*. N. Y., Macmillan, 1983.
22. Tannenbaum A. J. Giftedness: a psychosocial approach. In: Sternberg R. J. & Davidson J. E. (eds.) *Conceptions of Giftedness*. New York, Cambridge University Press, 1986, pp. 21–52.
23. Terrasier J.-Ch. Dyssynchrony: uneven development. In: Freeman J. (ed.) *The psychology of gifted children*. Chichester, John Wiley & Sons, 1985, pp. 265–274.
24. Winner E. *Gifted children: myths and realities*. NY, Basic Books, 1996.



УДК 159.922.4

doi: 10.21702/rpj.2017.1.7

ДИНАМИКА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ КОМИ-ПЕРМЯКОВ И РУССКИХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

**Дмитрий С. Корниенко^{1,2*}, Игорь В. Гайдамашко³,
Сергей Л. Кандыбович⁴**

¹ Российский университет дружбы народов, г. Москва,
Российская Федерация

² Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, Российская Федерация

³ Московский технологический университет, г. Москва,
Российская Федерация

⁴ Научно-образовательный центр практической психологии и психологической службы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань, Российская Федерация

* E-mail: dscorney@gmail.com

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ по Программе повышения конкурентоспособности РУДН «5–100» среди ведущих мировых научно-образовательных центров на 2016–2020 гг. (М.2.2.1 П 1)

В статье представлено исследование этнической идентичности и этно-аффилиативных мотивов у студентов коми-пермяков и русских. Теоретико-методологическую основу составили представления об этнической идентичности Г. У. Солдатовой, Т. Г. Стефаненко и В. Ю. Хотинец. Этническая идентичность рассматривается как представления и установки индивида относительно его этнической группы. По результатам ряда работ процесс обучения положительно сказывается на межэтническом взаимодействии, формируя взаимное принятие этносов. Проблемным вопросом для этнической идентичности коми-пермяков является усиление тенденции отхода от собственной этнической идентичности, вызванной стремлением принадлежать к более широкой или более привлекательной социальной, этнической группе. В статье рассматриваются динамика этнической идентичности у студентов коми-пермяков и русских в процессе обучения и анализ совместного влияния факторов этноса, курса обучения и пола. Выборку исследования составили студенты младших и старших курсов в количестве 273 человек. Для диагностики характеристик этнической идентичности использовалась методика – опросник «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова). Статистические методы: сравнительный анализ, t-критерий и дисперсионный анализ.



Авторами установлено, что в процессе совместного обучения происходит снижение негативных характеристик этнической идентичности как у коми-пермяков, так и у русских студентов. Выявлено, что половые различия в этнопсихологических характеристиках проявились в том, что женщины демонстрируют более высокие показатели позитивной этнической идентичности. Результаты исследования имеют прикладное значение для формирования позитивных межэтнических отношений и идентичности.

Ключевые слова: идентичность, этническая идентичность, студенты, динамика, коми-пермяки, русские, межэтническое взаимодействие, обучение, этнос, межэтнические отношения.

Для цитирования: Корниенко Д. С., Гайдамашко И. В., Кандыбович С. Л. Динамика этнической идентичности студентов коми-пермяков и русских в процессе обучения // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 108–123.

Материалы статьи получены 23.08.2016

UDC 159.922.4

doi: 10.21702/rpj.2017.1.7

ETHNIC IDENTITY DYNAMICS IN KOMI-PERM AND RUSSIAN STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS

Dmitriy S. Kornienko^{1,2*}, Igor' V. Gaidamashko³, Sergei L. Kandybovich⁴

¹ Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation

² Perm State National Research University, Perm, Russian Federation

³ Moscow Technological University, Moscow, Russian Federation

⁴ Scientific and Educational Center for Practical Psychology and Psychological Service, Esenin Ryazan State University, Ryazan, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: dsconey@gmail.com

Acknowledgments

This study was supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation under the "5–100" Program for increasing the competitiveness of the Peoples' Friendship University of Russia among leading global scientific and educational centers in 2016–2020

Ethnic identity is a system of the individual's representations and attitudes concerning his/her ethnic group. The learning process positively affects interethnic interaction and promotes the mutual acceptance of ethnic groups. The Komi-Perm people lose their ethnic identity because of the desire to belong to a wider or more



attractive socio-ethnic group. The paper attempts the following: (a) to present the study of ethnic identity and ethnoaffiliative motives in Komi-Perm and Russian students; (b) to examine ethnic identity dynamics in Komi-Perm and Russian students in the learning process; (c) to analyze the joint effect of factors of ethnos, stage of training, and gender. Works of G. U. Soldatova, T. G. Stefanenko, and V. Yu. Khotinets in the field of ethnic identity provided the theoretical and methodological basis for this study. The participants comprised 273 junior and senior students. The "Types of Ethnic Identity" questionnaire (G. U. Soldatova, S. V. Ryzhova) was applied to examine the characteristics of ethnic identity. Statistical methods included comparative analysis, t-test, and variance analysis.

The study findings suggest that negative characteristics of ethnic identity decrease in Komi-Perm and Russian students in the joint learning process. Gender differences in ethnopsychological characteristics were manifested in the fact that women had higher rates of a positive ethnic identity. The results are of applied value for forming positive interethnic relations and identity.

Keywords: *identity, ethnic identity, students, dynamics, Komi-Permians, Russians, interethnic interaction, learning, ethnos, interethnic relations.*

For citation: Kornienko D. S., Gaidamashko I. V., Kandybovich S. L. Ethnic identity dynamics in Komi-Perm and Russian students in the learning process. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 108–123 (in Russian).

Original manuscript received 23.08.2016

Введение

Понятие «этническая идентичность» активно исследуется в социальных науках, и, в частности, в этнической и кросс-культурной психологии. Этническая идентичность является как продуктом общества, так и результатом индивидуальных психологических процессов. Социально-культурные и исторические условия создают специфический паттерн для идентификации с различными, в том числе и этническими группами. Вместе с тем, этническая идентичность обсуждается во взаимосвязи с другими идентичностями: гендерной, религиозной, социальной, национальной и др. [3, 9, 19].

В традиционном понимании в этнопсихологии этническая идентичность является главной составляющей этнического самосознания и представляет многомерный психологический конструкт, который является результатом когнитивных и эмоциональных процессов, связанных с осознанием себя как представителя своего этноса, а также содержит в себе представления и установки относительно собственной этнической группы [6, 10, 11, 25].



Одной из наиболее используемых в исследованиях концепций этнической идентичности является концепция Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой [10], в которой этническая идентичность рассматривается с позиции значимости этнического фактора для человека. Авторы выделяют гипо- и гиперидентичность, которые характеризуются, от минимальной до максимальной, значимостью принадлежности к этнической группе. Наиболее оптимальной при этом является «позитивная этническая идентичность», которая создает баланс между толерантностью к своей и другой этнической группе.

Важность этнической идентичности для человека связана с тем, что она является механизмом идентификации с группой, предотвращает возможные негативные последствия при отвержении другой группой и усиливает слияние со своей [21].

Возрастное развитие является тем фоном, на котором формируются содержательные представления и установки, позволяющие относить себя к тому или иному этносу [25]. Исследования динамики этнической идентичности показывают, что к юношескому возрасту усиливается межэтническое взаимодействие, повышается рефлексия межэтнического взаимодействия и увеличивается гибкость при общении с другими людьми [4, 14, 17]. Специфичным для данного возрастного периода является значимость когнитивного компонента идентичности [26] и то, что этническая идентичность встраивается в систему идентичностей человека, становясь интегрированной с другими аспектами идентичности [18, 21, 24].

Роль образования в формировании позитивных межэтнических отношений и этнической идентичности рассматривается в контексте педагогических технологий формирования толерантности и мультикультурализма [22] и программ социально-психологического сопровождения детей и подростков из семей мигрантов [2]. Наряду со специальными образовательными курсами, не менее значимым будет являться непосредственно опыт взаимодействия с представителями другой этнической группы.

Впервые вопрос об этнической идентичности коми-пермяков обсуждался в начале XX в. [20], но систематические исследования этнопсихологических особенностей коми-пермяков идут с конца 80-х гг. XX в. В целом, по результатам нескольких исследований для коми-пермяков, проживающих на территории Коми-Пермяцкого автономного округа (КПАО), характерен интенсивный процесс этнической эрозии и деэтнизации в результате социально-экономических причин [15, 16]. Это проявляется в том, что для коми-пермяков при необходимости указать этническую принадлежность или родной язык проявляется отказ от собственной этничности в пользу более широкой социальной группы или гражданской идентичности, например, как «жители Пермского края». Также проблемой является миграция молодежи, что



приводит к трансформации этнической идентичности в новых социальных условиях. Рассматривая данные процессы с позиции различных теорий и проведенных эмпирических исследований на других этносах, можно полагать, что процессы ассимиляции с другой группой (социальной или этнической) приведут к более благоприятной самооценке и уверенности в себе [27].

Актуальность исследований этнической идентичности связана и с социально-политическими изменениями, происходящими в обществе. Данное исследование направлено на изучение этнической идентичности студентов, представляющих доминирующий этнос и этническое меньшинство, находящихся в процессе взаимодействия. Для студентов коми-пермяков вопросы этнической идентичности актуализируются в связи с переходом в относительно новую среду, тогда как для русских студентов возникает ситуация межэтнического взаимодействия. Сравнительно мало исследований динамики этнической идентичности у этносов, находящихся в одинаковых условиях и ситуации постоянного межэтнического взаимодействия. Взаимодействию и совместному влиянию факторов этноса и пола на этнопсихологические характеристики также уделяется мало внимания. **Целью** данного исследования стало выявить динамику этнической идентичности у коми-пермяков и русских в процессе обучения в вузе, а также уточнить совместное влияние факторов этноса и пола на характеристики этнической идентичности. В качестве **гипотез** исследования выступают следующие предположения: во-первых, для коми-пермяков младших курсов будут обнаруживаться более высокие значения негативных характеристик этнической идентичности, тогда как у русских будет обнаруживаться более позитивная этническая идентичность; во-вторых, факторы этноса и курса обучения будут обнаруживать взаимодействие по показателям этнической идентичности; в-третьих, фактор пола также может являться причиной различий в характеристиках этнической идентичности и обнаруживать взаимодействие с фактором этноса.

Организация и методы исследования

Выборку составили студенты, обучающиеся по гуманитарным и техническим направлениям подготовки и специальностям в вузах Пермского края, всего 273 человека, 48% – студенты 1 и 2 курсов (возраст $M = 20,13$; $SD = 0,74$), в дальнейшем обозначенные как «студенты младших курсов», 52% – студенты 4 и 5 курсов (возраст $M = 23,3$; $SD = 1,54$), «студенты старших курсов»; 138 человек являются коми-пермяками, 135 – русскими, 76% – женщины. Этническая принадлежность устанавливалась по самоопределению. Этническое самоопределение на основе самоотчетов остается дискуссионным вопросом [12, 23], однако используется для определения этнической принадлежности в современных исследованиях [8, 13]. Респонденты отвечали



на вопросы о том, к какой этнической группе они себя относят и почему. В случае отнесения себя к двум и более этническим группам, а также при отсутствии ответа респонденты исключались из дальнейшего исследования. Особенностью выборки является тот факт, что студенты коми-пермяки приезжают учиться в краевой центр и переходят из группы этнического большинства в группу меньшинства, в то время как русские студенты впервые сталкиваются с ситуацией постоянного взаимодействия (в условиях совместного обучения в вузе) с представителями другого этноса.

Методики исследования. Использовался опросник «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) [12], позволяющий диагностировать разные стороны этнической идентичности. Характеристики, описывающие гиподентичность: этнонигилизм – отход от собственной этнической группы, этническая индифферентность – неопределенность в отношении этнической идентичности. Позитивная этническая идентичность описывает общее положительное отношение к своему и другим этносам и является оптимальной для полиэтничного общества. Характеристики, относящиеся к гиперидентичности: этноэгоизм – предпочтение характеристик собственного этноса другим, этноизоляция – убежденность в уникальности собственного этноса, и этнофанатизм – убеждение в превосходстве собственного этноса над другими. Опросник включает 30 пунктов, респондент выражает согласие с каждым утверждением, используя шкалу от 1 («не согласен») до 4 («согласен»).

Дизайн исследования. В сравнении независимых групп в качестве группирующих, независимых переменных, рассматривались: этнос (коми-пермяки и русские) и курс обучения (младшекурсники и старшекурсники), пол; в качестве зависимых переменных – показатели методик. Факторный план 2 x 2: для выявления различий и взаимодействия факторов этнос и курс обучения использовался двухфакторный дисперсионный анализ ANOVA (межгрупповой план, регрессионный подход). В связи с неравномерностью количества респондентов в различных подвыборках (например, по фактору пола) был проведен тест Левена для определения равенства дисперсий; в случае значимого результата теста дальнейший анализ проводился на основе тестов, учитывающих неравенство дисперсий. Результаты обрабатывались в программе SPSS20.

Результаты и их обсуждение

В целом по всей выборке ($N = 273$) независимо от факторов этнической принадлежности, пола и курса обучения значения выше среднего обнаруживаются по показателям «позитивная этническая идентичность» ($M = 15,05$; $SD = 2,54$), «этническая индифферентность» ($M = 11,77$; $SD = 2,24$) и «этнофанатизм» ($M = 10,55$; $SD = 2,99$).



Различия в характеристиках этнической идентичности у студентов младших и старших курсов.

Между группами студентов младших и старших курсов обнаружены различия в показателях «этническая индифферентность» ($t = 2,78$; $p < 0,01$) и «этнофанатизм» ($t = 4,45$; $p < 0,01$) (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Средние и стандартные отклонения в группах студентов младших и старших курсов

Table 1.

Average and standard deviations for junior and senior students

Показатели Rates	Студенты младших курсов Junior Students (N = 131)		Студенты старших курсов Senior Students (N = 142)	
	Ср. ар. Average	Ст. откл. Standard Deviation	Ср. ар. Average	Ст. откл. Standard Deviation
Этнонигилизм Ethnonihilism	7,04	2,48	6,74	2,10
Этническая индифферентность Ethnic indifference	12,08	2,06	11,36	2,21
Позитивная этническая идентичность Positive ethnic identity	15,04	2,58	15,15	2,49
Этноэгоизм Ethnoegoism	8,97	2,45	8,80	2,65
Этноизоляция Ethnoisolation	8,47	2,47	8,24	2,82
Этнофанатизм Ethnofanaticism	11,20	2,79	9,64	3,00

Полученные различия позволяют утверждать, что независимо от этноса в процессе обучения у студентов происходит снижение негативных проявлений этнической идентичности, но также и снижается безразличие к вопросам этнической принадлежности. Можно полагать, что студенты, обучаясь с представителями другого этноса, начинают лучше представлять собственный этнос, при этом формируя более позитивную этническую идентичность. Выявленные факты подтверждаются исследованием О. С. Саакян [9] о динамике этнической идентичности в процессе обучения: так, ею также было обнаружено увеличение показателей позитивной этнической идентичности и снижение показателей этнической индифферентности. Снижение показателей этнической



идентичности от младшего к старшему курсу частично согласуется с данными М. Ю. Кузьмина и И. А. Конопака [7] о повышении роли этнической идентичности в юношеском возрасте. Так, в нашем исследовании студенты младших курсов демонстрируют более высокие баллы, чем старшекурсники.

Можно констатировать, что в процессе совместного обучения и межкультурного взаимодействия у студентов проявляется тенденция к формированию собственной позитивной этнической идентичности; одновременно с этим вопросы этнических различий становятся менее значимыми, что совпадает с результатами М. М. Бублик и Ю. В. Севостьянова [1] об изменениях смысловой структуры этнической идентичности у людей с разным уровнем образования.

Различия в характеристиках этнической идентичности у коми-пермяков и русских.

При сравнении групп студентов коми-пермяков и русских вне зависимости от курса обучения были обнаружены различия в показателях «этнонигилизм» ($t = 1,97$; $p < 0,05$) и «этноэгоизм» ($t = -3,04$; $p < 0,01$) (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Средние и стандартные отклонения в группах студентов коми-пермяков и русских

Table 2.

Average and standard deviations for Komi-Perm and Russian students

Показатели Rates	Коми-пермяки Komi-Permians (N = 138)		Русские Russians (N = 135)	
	Ср. ар. Average	Ст. откл. Standard Deviation	Ср. ар. Average	Ст. откл. Standard Deviation
Этнонигилизм Ethnonihilism	7,15	2,29	6,61	2,27
Этническая индифферентность Ethnic indifference	11,70	1,86	11,72	2,44
Позитивная этническая идентичность Positive ethnic identity	15,10	2,44	15,10	2,63
Этноэгоизм Ethnoegoism	8,42	2,28	9,35	2,74
Этноизоляция Ethnoisolation	8,11	2,44	8,59	2,85
Этнофанатизм Ethnofanaticism	10,30	2,89	10,47	3,11



Полученные факты показывают, что этническая идентичность коми-пермяков отличается большим стремлением отказа от собственной этнической группы, тогда как русские демонстрируют большую центрированность на собственной группе и принадлежности к ней. Это можно объяснить тем, что студенты коми-пермяки оказываются в ситуации этнического меньшинства, и стремление влиться в другую группу приводит к размыванию их этнической идентичности. Тогда как русские студенты, оказавшись в ситуации межэтнического взаимодействия и сравнения собственной этнической группы и другой, вероятно, демонстрируют большее стремление к сохранению этнической специфичности.

Взаимодействие факторов «этнос» и «курс обучения».

В результате дисперсионного анализа было обнаружено единственное значимое взаимодействие (совместный эффект) факторов «этническая принадлежность» и «курс обучения» на переменную «этнофанатизм» ($F = 4,51$, $p < 0,05$). Post hoc сравнения свидетельствовали, что у русских студентов наблюдаются значимые различия в показателе «этнофанатизм» ($p < 0,01$), тогда как у коми-пермяков данный показатель значимо не меняется (таблица 3).

Таблица 3.

Средние значения и стандартные отклонения показателя этнофанатизма при разных уровнях факторов «этническая принадлежность» и «курс обучения»

Table 3.

Average and standard deviations for ethnofanaticism by the levels of "ethnos" and "stage of training"

	<i>Коми-пермяки Komi-Permians</i>		<i>Русские Russians</i>	
	<i>Ср. ар. Average</i>	<i>Ст. откл. Standard Deviation</i>	<i>Ср. ар. Average</i>	<i>Ст. откл. Standard Deviation</i>
Студенты младших курсов Junior Students	10,72	2,95	11,73	2,52
Студенты старших курсов Senior Students	9,88	2,80	9,41	3,18

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в процессе обучения у русских и коми-пермяков снижаются показатели этнофанатизма, но при этом для русских студентов к концу обучения характерны более низкие значения, чем значения коми-пермяков. В данном случае можно ожидать,



что именно русские студенты в процессе обучения в большей степени перестают быть центрированными на собственном этносе и готовы к принятию другой этнической группы. Возможно, что этническая принадлежность однокурсников начинает играть меньшую роль, тогда как принадлежность к общей студенческой группе – большую.

Различия между мужчинами и женщинами в характеристиках этнической идентичности.

Были обнаружены различия между мужчинами и женщинами в показателях этнопсихологических характеристик. Выявлены различия в: этнической индифферентности ($t = -2,04$; $p < 0,05$), позитивной этнической идентичности ($t = -3,96$; $p < 0,01$), этноэгоизме ($t = -2,42$; $p < 0,01$), этноизоляции ($t = 3,15$; $p < 0,01$), этнофанатизме ($t = 2,30$; $p < 0,05$) (таблица 4).

Таблица 4.

Средние и стандартные отклонения в группах мужчин и женщин

Table 4.

Average and standard deviations for men and women

	Мужчины Men (N = 66)		Женщины Women (N = 207)	
	Ср. ар. Average	Ст. откл. Standard Deviation	Ср. ар. Average	Ст. откл. Standard Deviation
Этнонигилизм Ethnonihilism	6,72	2,70	6,93	2,15
Этническая индифферентность Ethnic indifference	11,24	2,36	11,86	2,08
Позитивная этническая идентичность Positive ethnic identity	14,05	3,01	15,43	2,26
Этноэгоизм Ethnoegoism	9,54	3,02	8,67	2,36
Этноизоляция Ethnoisolation	9,23	3,11	8,07	2,44
Этнофанатизм Ethnofanaticism	11,12	2,90	10,15	2,99

Мужчины обладают более низкими характеристиками позитивной этнической идентичности, рассматривают собственный этнос как уникальный, особенный и могут подчеркивать различия в пользу своего этноса. Полученные факты свидетельствуют о том, что мужчины придают



большее значение этническим характеристикам, они стремятся к подчеркиванию специфических черт и принадлежности к своему этносу. Полученные данные согласуются с результатами Е. Ю. Чеботаревой [14] о большей выраженности позитивной этнической идентичности у женщин и этноизоляции у мужчин.

Выводы

Характеристики этнической идентичности меняются у студентов независимо от принадлежности к этносу. Происходит снижение негативных проявлений, таких как убежденность в превосходстве своего этноса над другими; снижаются и проявления гиподентичности, что приводит к более четкому пониманию собственной этничности. Это свидетельствует о позитивной динамике, происходящей в отношении этноидентичности, что подтверждает первое предположение. Обучаясь с представителями другого этноса, студенты лучше понимают собственную идентичность и при этом более адекватно начинают оценивать представителей других этносов.

Вместе с тем, необходимо отметить и противоречивые особенности этнической идентичности, которые проявляются у коми-пермяков – с одной стороны, большая выраженность характеристик гиперидентичности и нетолерантность к другим людям, с другой – размывание идентичности. Вероятным объяснением данного факта является включение коми-пермяков во взаимодействие с другой этнической группой.

В динамике этнической идентичности русских происходит уменьшение такой характеристики гиперидентичности, как этнофанатизм, проявляющееся в отказе от поляризованных представлений о собственном этносе в сравнении с другими, что является позитивным для межгруппового взаимодействия и подтверждает вторую гипотезу. При этом для коми-пермяков также характерно уменьшение данной характеристики, однако для русских студентов оно носит более выраженный характер.

Также в исследовании были проанализированы половые различия в этнопсихологических характеристиках, которые проявляются в том, что мужчины обладают более выраженными характеристиками гиперидентичности и нетолерантности, что может сказываться на негативном восприятии представителей другого этноса. Полученные факты частично подтверждают третье предположение, однако можно констатировать, что фактор пола играет самостоятельную роль в формировании этнической идентичности.

Результаты данного исследования характеристик этнического самосознания имеют существенное прикладное значение для общества и формирования позитивных межэтнических отношений и идентичности.



Литература

1. Бублик М. М., Севостьянов Ю. О. Особенности этнической идентичности молодежи в образовательной среде: психосемантический подход к исследованию // Известия волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1 (55). – С. 119–124.
2. Ковалева Н. И. Социально-психологическое сопровождение адаптации представителей разных культур в условиях образовательного учреждения // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 1. – С. 75–80.
3. Кочетков В. В. Национальная и этническая идентичность в современном мире // Вестник московского университета. Серия 18: Социология и политология. – 2012. – № 2. – С. 144–162.
4. Кузьмин М. Ю. Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 58. – С. 61–75. DOI: 10.17223/17267080/58/4
5. Кузьмин М. Ю., Конопак И. А. Эмпирическое изучение критериев кризиса идентичности студентов старших и младших курсов // Известия иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2014. – № 8. – С. 45–55.
6. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – 281 с.
7. Саакян О. С. Проблема этнической толерантности у студентов современных вузов // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 5. – С. 78–85.
8. Склярова Д. В. Особенности этнической идентичности студенческой молодежи кабардинской, балкарской и русской этногрупп: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2008.
9. Смакотина Н. Л., Хвыля-Олинтер Н. А. Национально-культурная идентичность молодежи: социологический метод оценки // Вестник московского университета. Серия 18: Социология и политология. – 2010. – № 2. – С. 59–79.
10. Солдатова Г. У. Межэтническое общение: когнитивная структура этнического самосознания // Познание и общение / Отв. редактор Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1988. – С. 111–125.
11. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М., 1998.
12. Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2009. – № 2. – С. 3–17.
13. Хотинец В. Ю., Мышкина С. А. Психологические особенности учебно-познавательной активности студентов разных этнических групп // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 6. – С. 60–75.



14. Чеботарева Е. Ю. Этническая идентичность молодежи в полиэтнической среде // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 1. – С. 22–28.
15. Шабает Ю. П. Этносоциальные последствия объединения регионов (Из опыта формирования Пермского края) // Социологические исследования. – 2006. – № 3. – С. 64–71.
16. Шабает Ю. П., Денисенко В. Н. Этносоциология в коми: становление, результаты, перспективы // Социологические исследования. – 2009. – № 1. – С. 103–109.
17. Azmitia M., Syed M., Radmacher K. On the intersection of personal and social identities: Introduction and evidence from a longitudinal study of emerging adults // *New directions for child and adolescent development: The intersections of personal and social identities* / M. Azmitia, M. Syed, & K. Radmacher (Eds.). – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008. – V. 120. – pp. 1–16.
18. Cross W. E. The psychology of nigrescence: Revising the Cross model // *Handbook of multicultural counseling* / G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.). – Thousand Oaks, CA: Sage, 1995. – pp. 93–122.
19. Grimm J., Schmidt P., Seethaler J., Huddy L. Dynamics of National Identity: Media and Societal Factors of What We Are. – New York: Routledge, 2016. – 382 p.
20. Istomin K. V., Shabaev Y. P. Izhma Komi and Komi-Permiak: Linguistic Barriers to Geographic and Ethnic Identity // *Region: Regional Studies of Russia, Eastern Europe, and Central Asia*. – 2016. – V. 5. – no. 1. – pp. 53–74. DOI: 10.1353/reg.2016.0000
21. Jaspal R., Cinnirella M. The construction of ethnic identity: Insights from identity process theory // *Ethnicities*. – 2012. – pp. 503–530. DOI: 10.1177/1468796811432689
22. Jovanović B., Kačapor S. Role of education in developing inter-ethnic tolerance and cooperation // *Teme*. – 2016. – pp. 351–364.
23. Phinney J. S. Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research // *Psychological Bulletin*. – 1990. – V. 108 (3). – pp. 499–514.
24. Syed M. Developing an integrated self: Academic and ethnic identities among ethnically-diverse college students // *Developmental Psychology*. – 2010. – no. 46. – pp. 1590–1604. doi:10.1037/a0020738
25. Umaña-Taylor A. J. et al. Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization // *Child Development*. – 2014. – V. 85. – no. 1. – pp. 21–39.
26. Verkuyten M. Further Conceptualizing Ethnic and Racial Identity Research: The Social Identity Approach and Its Dynamic Model // *Child Development*. – 2016. (in press)



27. Yip T., Cross W. E. A daily diary study of mental health and community involvement outcomes for three Chinese American social identities // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. – 2004. – V. 10 (4). – pp. 394–408. doi:10.1037/1099-9809.10.4.394

References

1. Bublik M. M., Sevost'yanov Yu. O. Features of young people's ethnic identity in the educational environment: a psycho-semantic approach to studying. *Izvestiya volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Proceedings of Volgograd State Pedagogical University*, 2011, no. 1 (55), pp. 119–124 (in Russian).
2. Kovaleva N. I. Social and psychological support of the adaptation of representatives of various cultures in educational institutions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2010, no. 1, pp. 75–80 (in Russian).
3. Kochetkov V. V. National and ethnic identity in the modern world. *Vestnik moskovskogo universiteta – Moscow University Bulletin, Series 18: Sociology and Politology*, 2012, no. 2, pp. 144–162 (in Russian).
4. Kuz'min M. Yu. A comparison of the identity of junior schoolchildren, adolescents, and young people. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal – Siberian Psychological Journal*, 2015, no. 58, pp. 61–75. DOI: 10.17223/17267080/58/4
5. Kuz'min M. Yu., Konopak I. A. The empirical study of the criteria of identity crisis in senior and junior students. *Izvestiya irkutskogo gosudarstvennogo universiteta – Proceedings of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2014, no. 8, pp. 45–55 (in Russian).
6. Pochebut L. G. *Vzaimoponimanie kul'tur. Metodologiya i metody etnicheskoi i kross-kul'turnoi psikhologii. Psikhologiya mezhetnicheskoi tolerantnosti* [Mutual understanding of cultures. Methodology and methods of ethnic and cross-cultural psychology. The psychology of interethnic tolerance]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2005. 281 p.
7. Saakyan O. S. The problem of ethnic tolerance in modern university students. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2013, V. 10, no. 5, pp. 78–85 (in Russian).
8. Sklyarova D. V. *Osobennosti etnicheskoi identichnosti studencheskoi molodezhi kabardinskoi, balkarskoi i russkoi etnogrupp* [Features of ethnic identity in students of Kabardian, Balkar, and Russian ethnic groups]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2008.
9. Smakotina N. L., Khvylya-Olinter N. A. National and cultural identity of young people: a sociological method of assessing. *Vestnik moskovskogo universiteta – Moscow University Bulletin, Series 18: Sociology and Politology*, 2010, no. 2, pp. 59–79 (in Russian).



10. Soldatova G. U. Interethnic communication: a cognitive structure of ethnic self-consciousness. In: *Poznanie i obshchenie* [Cognition and communication]. Moscow, Nauka Publ., 1988, pp. 111–125.
11. Soldatova G. U. *Psikhologiya mezhetnicheskoi napryazhennosti* [The psychology of interethnic tension]. Moscow, 1998.
12. Stefanenko T. G. Ethnic identity: From ethnology to social psychology. *Vestnik moskovskogo universiteta – Moscow University Bulletin, Series 18: Psychology*, 2009, no. 2, pp. 3–17 (in Russian).
13. Khotinets V. Yu., Myshkina S. A. Psychological characteristics of the educational and cognitive activity in students of various ethnic groups. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2012, V. 33, no. 6, pp. 60–75 (in Russian).
14. Chebotareva E. Yu. Young people's ethnic identity in the multiethnic environment. *Vestnik rossiiskogo universiteta druzhby narodov – Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Series: Psychology and Pedagogy*, 2012, no. 1, pp. 22–28 (in Russian).
15. Shabaev Yu. P. Ethnosocial consequences of integrating regions (the experience of forming the Perm region). *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*, 2006, no. 3, pp. 64–71 (in Russian).
16. Shabaev Yu. P., Denisenko V. N. Ethnosociology in Komi: development, results, and prospects. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*, 2009, no. 1, pp. 103–109 (in Russian).
17. Azmitia M., Syed M., Radmacher K. On the intersection of personal and social identities: Introduction and evidence from a longitudinal study of emerging adults. In: Azmitia M., Syed M., & Radmacher K. (eds.) *New directions for child and adolescent development: The intersections of personal and social identities*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2008, V. 120, pp. 1–16.
18. Cross W. E. The psychology of nigrescence: Revising the Cross model. In: Ponterotto G., Casas J. M., Suzuki L. A., & Alexander C. M. (eds.) *Handbook of multicultural counseling*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1995, pp. 93–122.
19. Grimm J., Schmidt P., Seethaler J., Huddy L. *Dynamics of National Identity: Media and Societal Factors of What We Are*. New York, Routledge, 2016. 382 p.
20. Istomin K. V., Shabaev Y. P. Izhma Komi and Komi-Permiak: Linguistic Barriers to Geographic and Ethnic Identity. *Region: Regional Studies of Russia, Eastern Europe, and Central Asia*, 2016, V. 5, no. 1, pp. 53–74. DOI: 10.1353/reg.2016.0000
21. Jaspal R., Cinnirella M. The construction of ethnic identity: Insights from identity process theory. *Ethnicities*, 2012, pp. 503–530. DOI: 10.1177/1468796811432689
22. Jovanović B., Kačapor S. Role of education in developing inter-ethnic tolerance and cooperation. *Teme*, 2016, pp. 351–364.



23. Phinney J. S. Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 1990, V. 108 (3), pp. 499–514.
24. Syed M. Developing an integrated self: Academic and ethnic identities among ethnically-diverse college students. *Developmental Psychology*, 2010, no. 46, pp. 1590–1604. doi:10.1037/a0020738
25. Umaña-Taylor A. J. et al. Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development*, 2014, V. 85, no. 1, pp. 21–39.
26. Verkuyten M. Further Conceptualizing Ethnic and Racial Identity Research: The Social Identity Approach and Its Dynamic Model. *Child Development*, 2016. (in press)
27. Yip T., Cross W. E. A daily diary study of mental health and community involvement outcomes for three Chinese American social identities. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2004, V. 10 (4), pp. 394–408. doi:10.1037/1099-9809.10.4.394



УДК 37.026.9

doi: 10.21702/rpj.2017.1.8

ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДИАЛОГА-ПЕРЕЖИВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ирина А. Рудакова^{1*}, Татьяна В. Мирошниченко²

¹ Кубанский государственный университет, г. Краснодар,
Российская Федерация

² Южно-Российский государственный политехнический универси-
тет (НПИ) имени М. И. Платова, г. Новочеркасск, Российская Федерация

* E-mail: irina_rudak@mail.ru

Разработка технологий реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса осуществлена на основании: 1) выяснения роли смысловых переживаний, участвующих в процессах накопления смыслов, их сравнения и порождения новых смыслов, обусловленных прежде всего потребностями обучающихся в понимании других людей и себя; персонализации и персонификации, личностных способов их реализации – в образах, смысловых конструктах и диспозициях, а также в направленности; 2) уточнения роли эмоционально-эмпатийных, образных и рефлексивных переживаний, обеспечивающих смысловое согласование смысловых позиций участников диалога при формировании совместного отношения к учебной деятельности; их координации при формировании межличностных отношений в момент «входа» в учебную деятельность, а также трансформации смысловых структур в межгрупповом взаимодействии при выполнении совместно-творческой деятельности через феномены «отраженной субъектности» – образ Другого, образ значимого Другого, персонифицированный образ значимого Другого.

В соответствии с особенностями функционирования эмоционально-эмпатийных, образных и рефлексивных переживаний обучающихся выделены и описаны обобщенные технологии, сгруппированные в три блока, характеризующие направления психологической, психолого-педагогической и педагогической поддержки обучающихся в учебном процессе. В каждом блоке представлены по три направления технологий более частного порядка. Среди них: снижение негативных переживаний, восстановление «недостающих» переживаний, формирование позитивных переживаний (психологический блок технологий); персонифицированное обучение, технологии командообразования, рефлексивные технологии (психолого-педагогический блок); технологии, направленные на решение вопросов контактности, сотворчества,



сотрудничества в совместно-творческой деятельности (педагогический блок).

Разработанные технологии реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса, во-первых, позволят «развернуть» обучающегося в сторону Другого, а во-вторых, обеспечат педагогу «мягкое» управление в учебном процессе.

Ключевые слова: *уровни, компоненты диалога-переживания, смысловые переживания, эмоционально-эмпатийные переживания, образные переживания, рефлексивные переживания, отраженная субъектность, обобщенные технологии, частные технологии.*

Для цитирования: Рудакова И. А., Мирошниченко Т. В. Особенности технологий реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 124–134.

Материалы статьи получены 19.11.2016

UDC 37.026.9

doi: 10.21702/rpj.2017.1.8

FEATURES OF THE DIALOGUE-EXPERIENCE TECHNIQUES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

***Irina A. Rudakova*^{1*}, *Tat'yana V. Miroshnichenko*²**

¹ *Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation*

² *Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI), Novocherkassk, Russian Federation*

** Correspondence author. E-mail: irina_rudak@mail.ru*

Elaborating the dialogue-experience techniques in the educational process relied on the following: (a) revealing the role of sense experiences in sense accumulation processes, as well as their comparison and generating new senses, conditioned by learners' need for understanding themselves and other people; (b) studying personalization and personification, personal ways of their implementation (in images, sense constructs and dispositions, as well as in orientation); (c) clarifying the role of emotional and empathic, figurative, and reflective experiences which provide sense harmonization of dialogue participants' sense stands when forming the joint relation to educational activities; (d) studying the role of the coordination of these experiences in forming interpersonal relationships in educational activities, as well as the transformation of sense structures in inter-group interaction when performing



co-creative activities through the phenomena of “reflected subjectivity” (the image of Another, the image of significant Another, and the personified image of significant Another).

In accordance with the features of learners’ emotional and empathic, figurative, and reflective experiences, the analysis highlighted and described the generalized techniques. These techniques fell into three blocks determining the direction of psychological, psycho-pedagogical, and pedagogical support of learners in the educational process. Each block included the following three groups of more particular techniques: (a) lowering negative experiences, restoring “missing” experiences, and forming positive experiences (the psychological block of techniques); (b) personified education, techniques of team building, and reflective techniques (the psycho-pedagogical block of techniques); techniques for solving the issues of sociability, co-creation, and cooperation in co-creative activities (the pedagogical block of techniques).

The developed dialogue-experience techniques can “turn” the learner to Another and enable the teacher to manage the educational process in a “soft” manner.

Keywords: *levels, dialogue-experience components, sense experiences, emotional and empathic experiences, figurative experiences, reflective experiences, reflected subjectivity, generalized techniques, particular techniques.*

For citation: Rudakova I. A., Miroshnichenko T. V. Features of the dialogue-experience techniques in the educational process. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 124–134 (in Russian).

Original manuscript received 19.11.2016

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена, во-первых, общей проблематикой исследования смысловых коммуникаций, рассматриваемых как направленная трансляция смыслов в образовательном процессе. В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что современные старшеклассники испытывают затруднения в общении с одноклассниками, учителями, родителями, испытывают состояние психологического дискомфорта при осознании своей сущности, смысловой перспективы своего образования и личностного самоопределения. В исследованиях О. Е. Байтингер, Д. Н. Демидова, Л. А. Регуш и др. обосновывается, что проблемы, связанные со значимым Другим, переживаются респондентами подросткового и раннего юношеского возрастов как наиболее личностно значимые.

Во-вторых, актуальность разрабатываемой темы исследования обусловлена спецификой диалога в смысловой интерпретации. В психолого-педагогических



разработках достаточно подробно описан феномен диалога с разных теоретико-методологических подходов; выделены его типы в контексте активности личности: экзистенциальный диалог, интенциональный (Е. П. Александров, М. В. Воронцова, Т. А. Дубровская, Н. Е. Зыбина и др.), эмпатийный (О. В. Бочкарёва, С. В. Бочкарёва, Н. А. Коваль и др.), рефлексивный (Г. И. Давыдова, А. В. Измагурова, В. Л. Росохин), смысловой диалог (Н. Ю. Гусевская, Е. В. Зеленов, М. А. Лукьяненко, Л. П. Самойлов и др.).

Что касается диалога-переживания, то имеется небольшое число исследований, в которых диалог-переживание выделяется среди других типов высоким уровнем смысловой насыщенности (И. В. Абакумова, И. А. Рудакова, В. В. Суфиянов) [1, 17, 22], предложена его обобщенная психологическая модель (И. В. Абакумова, И. Н. Нестеренко) [1, 10]. В психологических исследованиях Д. А. Леонтьева подчеркнута деятельность переживания как внутренней работы сознания по критической перестройке смысловых структур при соприкосновении с иным смыслом [9]. Эта новая смыслостроительная функция переживания в диалоге наиболее рельефно проявляется в ситуациях «личностных вкладов».

Однако вопрос о том, какими технологиями реализуется диалог-переживание в учебном процессе, недостаточно решен в педагогической науке.

Цель исследования состоит в раскрытии особенностей технологий реализации диалога-переживания в учебном процессе. **Объект исследования** – учебный процесс высокой смысловой насыщенности. **Предмет исследования** – особенности технологий реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса. **Задачи исследования:** выделить и кратко описать уровни и компоненты структурно-функциональной модели диалога-переживания; кратко охарактеризовать переживания, которые участвуют в диалоге-переживании; систематизировать технологии, направленные на реализацию диалога-переживания в практике образовательного процесса.

Основная часть

Диалог-переживание относится к особому типу диалогов смысловой трансляции в учебном процессе [1, 19]. Его особенность состоит в том, что переживание осуществляет смысловое согласование позиций участников диалогового взаимодействия, их смысловую координацию и трансформацию на всех этапах учебной деятельности и уровнях общения [9, 21].

В диалоге смысловые переживания участвуют в накоплении смыслов (смысловой индукции), их сравнении (смысловой идентификации), а также трансформации (полагания смысла) [7, 9]. Эти процессы определяют в диалоге-переживании наличие трех структурных уровней: предсмыслового, смыслового и метасмыслового. На каждом из них обучающийся использует



личностные способы реализации потребности в социальном восприятии других людей, потребности быть личностью и быть самим собой [4]. На предсмысловом уровне – это образы как предвестники смыслов. На смысловом уровне – смысловые конструкторы и диспозиции. На метасмысловом уровне – направленность.

На каждом из уровней функционирования диалога-переживания особую роль выполняет Другой [17]. На предсмысловом уровне в процессе смысловой индукции при формировании совместного отношения к учебной деятельности присутствует Другой, точнее, его образ, что позволило выделить компонент «присутствие» [3]. На смысловом уровне в процессе смысловой идентификации при формировании межличностных отношений возникает образ значимого Другого, что позволило выделить компонент «сопричастность» [14]. На метасмысловом уровне в процессе полагания смыслов в межгрупповом взаимодействии участвует персонифицированный образ значимого Другого, что позволило выделить компонент «включенность» [7].

В компонентном составе модели диалога-переживания раскрывается специфика «личностных вкладов». В компоненте «присутствие» через образ Другого как своеобразного ресурса осознается значимость «личностных вкладов» каждого участника диалога друг для друга [2]. В компоненте «сопричастность» через образ значимого Другого как своеобразного идентификатора осознается «личный вклад» Другого «для меня». В компоненте «включенность» через персонифицированный образ значимого Другого как своеобразного трансцендента осознается значимость «меня для Других».

В смысловом согласовании, координации и трансформации смысловых позиций участников диалога-переживания активно участвуют специфические эмоционально-эмпатийные, образные и рефлексивные переживания.

На предсмысловом уровне эмоционально-эмпатийные переживания представлены неосознаваемыми, актуальными переживаниями. Образные переживания (образы-архетипы) отражают момент формирования образа Другого. Рефлексивные переживания связаны с прошлым опытом обучающегося.

На смысловом уровне эмоционально-эмпатийные переживания, в основном, принимают характер оценки – позитивности и негативности. Образные переживания (образы-представления) участвуют в формировании образа значимого Другого. Рефлексивные переживания отражают текущее, актуальное состояние личности обучающихся.

На метасмысловом уровне эмоционально-эмпатийные переживания раскрываются экзистенциальными переживаниями. Образные переживания (образы творческого воображения) обеспечивают «построение» персонифицированного образа значимого Другого. Рефлексивные переживания выходят на уровень метарефлексии.



Особенности трех типов переживаний обуславливают выбор трех групп технологий реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса: технологий, основанных на эмоционально-эмпатийных переживаниях (первая группа); технологий, сориентированных на образные переживания (вторая группа); технологий, раскрывающих особенности функционирования в диалоге-переживании рефлексивных переживаний (третья группа).

В психологических исследованиях можно отметить использование первой группы технологий [20]: направленные на снижение негативных переживаний (психотерапевтический подход Ф. Е. Василюка) [5]; восстановление недостающих (неиспытанных) переживаний (диалогово-центрированный подход Н. А. Погодина) [13]; формирование позитивных переживаний (психодинамический подход Д. А. Леонтьева) [9]. Эта группа технологий включена в «Психологический блок».

В рамках психолого-педагогических разработок к технологиям на образной основе можно отнести: персонифицированное обучение с идеей отраженной субъектности (латеральные, дивергентные, конвергентные технологии) [13]; методы командообразования с идеей принятия Другого (тимбилдинг, тимдесинг, ретиминг и тимфорсинг) [15]; рефлексивные технологии с идеей персонификации образа значимого Другого [10, 23]. Эта группа технологий образует «Психолого-педагогический блок».

В педагогических исследованиях можно отметить многочисленную группу технологий, ориентированных, в основном, на конкретные компоненты диалога-переживания, где проявляются все типы переживаний.

Первую группу составляют: технологии построения процесса обучения на эмоционально-образной основе (Н. Г. Осадченко) [11]; технологии возбуждения эмоций (остранение, изменение логической или временной последовательности и др.); технологии эффективного (эмпатического, рефлексивного) слушания (М. В. Талалаева и др.), отражающие содержание компонента «присутствие» и отвечающие на вопрос, как обеспечить открытость диалогу.

В состав второй группы входят: смыслопорождающие технологии (Н. Н. Лубянова, Е. В. Шоган и др.) [18]; технологии создания ситуаций ценностно-смыслового выбора (Н. Н. Мироненкова); технологии предметно-смыслового диалога (Н. И. Сулейманова) [16], отражающие содержание компонента «сопричастность» и отвечающие на вопрос создания условий для смыслового выбора в принятии/непринятии Другого.

Третью группу образуют: технологии включенности в совместную деятельность (Б. В. Куприянов, В. В. Островская) [12]; смыслопоисковые технологии с акцентом на эмоциональные переживания (Е. В. Зеленев) [8]; техники создания перспективных линий (А. В. Гребенкин) [6], отражающие содержание



компонента «включенность» и отвечающие на вопрос построения смысловой перспективы в персонифицированном образе значимого Другого. Эти группы технологий образуют «Педагогический блок».

В зависимости от типов переживаний выделенные три группы технологий могут быть названы обобщенными, раскрывающимися технологиями частного порядка, что подводит к выводу о широком спектре оказания психологической, психолого-педагогической и педагогической помощи обучающемуся в учебном процессе.

Выводы

Особенности реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса обусловлены:

1) во-первых, пониманием диалога-переживания как особого типа диалога смысловой трансляции в учебном процессе, направленного на трансформацию смысловых позиций его участников посредством смысловых переживаний;

2) во-вторых, типами эмоционально-эмпатийных, образных, рефлексивных переживаний, специфика которых наиболее рельефно проявляется в ситуациях «личностных вкладов»;

3) в-третьих, функционированием обобщенных групп технологий, раскрывающихся, в свою очередь, технологиями частного порядка и определяющих направления психологической, психолого-педагогической и педагогической поддержки обучающихся.

Литература

1. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Рудакова И. А.* Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 256 с.
2. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.
3. *Барсукова С. А.* Присутствие как психологический феномен, проявляющийся в отношениях «человек-мир» // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во СибАК, 2010. – № 2. – Часть I. – С. 32–35.
4. *Бочкарёва С. В.* Специфика и возможности эмпатического познания: автореф. дисс. ... канд. философ. наук. – Курган, 2011. – 24 с.
5. *Василюк Ф. Е.* Понимающая психотерапия как психотехническая система: автореф. дисс. ... д. психол. наук. – М., 2007. – 48 с.
6. *Гребенкин А.* Психологические аспекты актерского мастерства // URL: <http://theater111.ru/science18.php>



7. *Ермишкина Е. Н.* Педагогическое взаимодействие как совместно-распределенная деятельность // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2014. – С. 65–69.
8. *Зеленов Е. В.* Педагогические условия становления ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников в процессе художественно-эстетической деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 24 с.
9. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. издание. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
10. *Нестеренко И. Е.* Психолого-дидактические особенности формирования смысловых установок старшеклассников в учебном процессе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2009. – 23 с.
11. *Осадченко Н. Г., Фоменко В. Т.* Модель построения процесса обучения на образно-эмоциональной основе: монография. – Ростов н/Д: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. – 150 с.
12. *Островская В. В.* Экзистенциальный диалог как метод изучения авторского сознания в современной прозе на уроке литературы в старших классах // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2008. – № 12. – С. 38–42.
13. *Погодин И. А.* Теория и методология психотерапии, фокусированной на переживании: диалогово-феноменологический подход // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 3 (82). – С. 93–104.
14. *Погорелов А. Г.* Психологические характеристики личности на уровне сопричастности к деятельности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 1998. – № 1 (7). – С. 48–54.
15. *Ситников В. Л.* Педагогика общей заботы – источник современной психологии командообразования // Российский гуманитарный журнал. – 2014. – Т. 3. – № 2. – С. 86–97.
16. *Сулейманова Н. И.* Формирование ценностно-смысловой сферы у младших школьников средствами предметно-смыслового диалога в совместно-разделенной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 5–1. – С. 156–162.
17. *Суфиянов В. В.* Диалог как педагогическая технология в смыслообразующем учебном контексте: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 24 с.
18. *Шоган Е. В.* Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшеклассника в образовательном пространстве школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 26 с.



19. Best B., Blake A., Varney J. Making Meaning: Learning through LogoVisual Thinking. – Cambridge: Chris Kington Publ., 2005.
20. Dervin B. Sense-Making's Journey from Metatheory to Methodology to Methods: An Example Using Information Seeking and Use as Research Focus // Sense-Making Methodology Reader. – Cresskill, NJ: Hampton Press, 2003. – pp. 141–146.
21. Hermans H. J. M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning // Culture & Psychology. – 2001. – V. 7 (3). – pp. 243–281.
22. Klein G., Moon B., Hoffman R. Making Sense of Sensemaking 2: A Macro-cognitive Model // Intelligent Systems (IEEE). – V. 21. – no. 5. – pp. 88–92.
23. Kolko J. Sensemaking and Framing: A Theoretical Reflection on Perspective in Design Synthesis // Proceedings of the 2010 DRS Montreal Conference. – Montréal: Design Research Society, 2010.

References

1. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Rudakova I. A. *Smyslotsentrizm v pedagogike: novoe ponimanie didakticheskikh metodov* [Sense-centrism in pedagogy: A new understanding of didactic methods]. Rostov-on-Don, Rostov State University Publ., 2006. 256 p.
2. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka* [Personality psychology: A cultural-historical understanding of human development]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 528 p.
3. Barsukova S. A. Prисutstvie kak psikhologicheskii fenomen, proyavlyayushchiysya v otnosheniyakh «chelovek-mir» [Presence as a psychological phenomenon manifesting itself in “the man – the world” relations]. *Aktual'nye problemy psikhologii lichnosti: sb. st. po mater. II mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Proc. the Second International Theoretical and Practical Conference “Actual problems of personality psychology”]. Novosibirsk, SibAK Publ., 2010, no. 2, Part I, pp. 32–35.
4. Bochkareva S. V. *Spetsifika i vozmozhnosti empaticheskogo poznaniya* [The specificity and potential of empathic cognition]. Diss. Cand. Sci. (Philos.). Kurgan, 2011.
5. Vasilyuk F. E. *Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotekhnicheskaya sistema* [Understanding psychotherapy as a psychotechnical system]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Moscow, 2007.
6. Grebenkin A. *Psychological aspects of acting*. [Online]. Available at: <http://theater111.ru/science18.php>
7. Ermishkina E. N. Pedagogicheskoe vzaimodeistvie kak sovместno-rasprede-lennaya deyatel'nost' [Pedagogical interaction as a joint distributed activity]. *Novoe slovo v nauke i praktike: gipotezy i aprobatsiya rezul'tatov issledovaniy*:



- sbornik materialov XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Proc. the XII International Theoretical and Practical Conference "Innovations in science and practice: hypotheses and testing results research"]. Novosibirsk, TsRNS Publ., 2014, pp. 65–69.
8. Zelenov E. V. *Pedagogicheskie usloviya stanovleniya tsennostno-smyslovykh orientatsii starsheklassnikov v protsesse khudozhestvenno-esteticheskoi deyatel'nosti* [Pedagogical conditions for sense-value orientations of senior pupils in artistic and aesthetic activity]. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 2012.
 9. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti* [The psychology of sense: nature, structure, and dynamics of sense reality]. Moscow, Smysl Publ., 2003. 487 p.
 10. Nesterenko I. E. *Psikhologo-didakticheskie osobennosti formirovaniya smyslovykh ustanovok starsheklassnikov v uchebnom protsesse* [Psycho-didactic features of forming senior pupils' sense attitudes in the learning process]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Rostov-on-Don, 2009.
 11. Osadchenko N. G., Fomenko V. T. *Model' postroeniya protsessa obucheniya na obrazno-emotsional'noi osnove* [The model of the learning process on the imaginative and emotional basis]. Rostov-on-Don, RO IPK & PRO Publ., 2010. 150 p.
 12. Ostrovskaya V. V. Existential dialogue as a method of studying of an author's consciousness in modern prose at literature lessons in high school. *Zhurnal nauchnykh publikatsii aspirantov i doktorantov – Journal of Scientific Publications of Post-Graduate Students and Doctoral Candidates*, 2008, no. 12, pp. 38–42 (in Russian).
 13. Pogodin I. A. Theory and methodology of experience-focused psychotherapy: a dialogue and phenomenological approach. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2014, no. 3 (82), pp. 93–104 (in Russian).
 14. Pogorelov A. G. Psychological features of personality at the level of involvement in activity. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki – Proceedings of Southern Federal University. Engineering science*, 1998, no. 1 (7), pp. 48–54 (in Russian).
 15. Sitnikov V. L. The pedagogy of a common concern as a source of the modern psychology of team building. *Rossiiskii gumanitarnyi zhurnal – Liberal Arts in Russia*, 2014, V. 3, no. 2, pp. 86–97 (in Russian).
 16. Suleimanova N. I. Forming junior schoolchildren's sense-value sphere by means of the subject-sense dialogue in joint distributed activity. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk – Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2010, V. 12, no. 5–1, pp. 156–162 (in Russian).



17. Sufiyarov V. V. *Dialog kak pedagogicheskaya tekhnologiya v smysloobrazuyushchem uchebnom kontekste* [Dialogue as a pedagogical technique in the sense-creating educational context]. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Rostov-on-Don, 2007.
18. Shogan E. V. *Ekzistentsial'nye dialogi kak faktor tsennostno-smyslovogo razvitiya lichnosti starsheklassnika v obrazovatel'nom prostranstve shkoly* [Existential dialogues as a factor of a senior pupils' sense-value development in the educational space of school]. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Rostov-on-Don, 2006.
19. Best B., Blake A., Varney J. *Making Meaning: Learning through LogoVisual Thinking*. Cambridge, Chris Kington Publ., 2005.
20. Dervin B. Sense-Making's Journey from Metatheory to Methodology to Methods: An Example Using Information Seeking and Use as Research Focus. In: *Sense-Making Methodology Reader*. Cresskill, NJ, Hampton Press, 2003, pp. 141–146.
21. Hermans H. J. M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 2001, V. 7 (3), pp. 243–281.
22. Klein G., Moon B., Hoffman R. Making Sense of Sensemaking 2: A Macro-cognitive Model. *Intelligent Systems (IEEE)*, V. 21, no. 5, pp. 88–92.
23. Kolko J. Sensemaking and Framing: A Theoretical Reflection on Perspective in Design Synthesis. In: *Proceedings of the 2010 DRS Montreal Conference*. Montréal, Design Research Society, 2010.



THE ATTITUDES OF STUDENTS TOWARDS THE USE OF ICT DURING THEIR STUDIES

Lazar Stošić^{1*}, Samson O. Fadiya²

¹ College for Preschool Teachers, Aleksinac, Serbia

² Girne American University, Turkey

* Correspondence author. E-mail: lstosic@vsvaspitacka.edu.rs

Acknowledgments

This paper wouldn't have been compiled together without the moral and intellectual support of Prof. Zafer Ağdelen, Girne American University, Turkey, to whom we express our infinite gratitude for his time and effort invested in us

The purpose of this study was to examine attitudes of students towards the use of ICT during their studies. The survey included 285 students from Girne American University, Turkey. The sample consists of the students from first to fourth grade. The scale consists of 45 claims and is intended for determining students' attitudes towards the use of ICT during their studies. Questionnaires were utilized to gather information on the attitudes of students towards the use of ICT during their studies. Information was broke down using SPSS statistical package (IBM SPS Statistics Version 20) and with Monte Carlo program for the parallel examination. The study established that students towards the utilization of ICT made the significant commitment to the students' academic performance. It is advanced that the discoveries of this study will be valuable to students to acquire knowledge into the ICT variables that influence students' scholastic execution and consequently enhance their academic performance.

Results indicate that after one year of the intervention, there were statistically significant differences between the two groups only in sight vocabulary (at kindergarten and grade 1) and in alphabet (kindergarten). In all other areas of language development, there were no statistically significant differences between the achievement scores of the two groups. Results show that students appear to react to the prerequisites of their courses, programs, and universities. In all cases, there is a reasonable relationship between the students' view of handiness on certain ICT assets the critical quantities of understudies are quick to see ICT misused in the educating and learning process. There is positively scope for further research to examine how ICT interfaces crosswise over various areas and how the cross-connection application impacts its utilization.

Keywords: *attitudes of students, implementation of the ICT, ICT in education, impact of ICT in education, education, information technology in teaching, educating, learning, factor analysis, parallel analysis.*



For citation: Stošić L., Fadiya S. O. The attitudes of students towards the use of ICT during their studies. *Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 135–148.

Original manuscript received 12.12.2016

Introduction

Students constitute an outstanding group inside this social framework, and their viewpoints have essential influence in encircling the movement that happens in school settings. In reality, it has been contended that young people ought to be seen as active members in molding common and instructive procedures instead of saw as detached beneficiaries of them. Research has shown that, from an early age, young people are equipped for insightful and valuable investigation of their experience of learning in school and can remark on teaching methodologies and settings that are useful in their learning [5, 7].

There are numerous drivers for this movement, some of which identify with the encounters and ways of life of College University. Developed student, who are or may have been an invocation, are very prone to comprehend the significance of innovation for their future profession and will progressively hope to experience its utilization over all subjects in advanced education. Additionally, it is frequently anticipated that understudies will require more adaptable examples of participation as they attempt to adjust their studies against family needs and duties and gain the cash that they have to pay for their education training [2, 6]. The application of educational technology enhances skills and cognitive characteristics and the question is whether teachers are trained to keep up with [8].

Discoveries likewise demonstrate that while limits between home information and school information are being dissolved, learners' experience of ICT tackles the other character contingent on the connection of its utilization. Furlong et al. (op cit) found that at home, young people tend to control their own particular time, how they utilize innovation and the substance of what they do. In school, be that as it may, the locus of control lies somewhere else; accentuation is on learning exercises managed by the educator, metered by timetable imperatives, intended to meet educational modules criteria and accomplishment targets required utilization of ICTs.

There are two aspects to the improvements in the use of ICT at colleges in Turkey. One is worried about the upgrade of routes in which 'educating related' exercises are performed [10]. Not very many students at a grounds based college will have much contention over the attractive quality for more efficient scholastic managerial capacities. The other perspective, the case for utilizing ICT to conveyer part address the instructive segments of a course is harder to



contend. Notwithstanding the urgings of government about the significance of e-figuring out how to everybody or the abundantly high need to react to the changing circumstances of understudies by giving progressively adaptable courses, the inquiries of precisely why. Stošić & Stošić, 2015 [9] presented that the teachers are professionally trained in the use of innovations in teaching, but they are not sufficiently trained in the use of the Internet in the education. Learning experiences can be represented through peers learning, so-called collaborative E-learning through virtual communities, wikis, forums, chat rooms, virtual worlds [11, 12, 13]. Also, how one ought to coordinate ICT into a current up close, and the private course is in some cases hard to reply [1, 3].

Setting and design of the study

In this study, we inspect the viewpoints of students in Four English free schools on the commitment of ICT to educating and learning. These schools were in exploration organization with the Girne American University, and they had recognized the utilization of ICT to bolster subject instructing and learning as a universal need for advancement. The opening (developmental) period of the following system of innovative work tried to distinguish and examine what educators and students saw as an active practice in utilizing ICT to bolster instructing. Moreover, learning, with a perspective to advising a second (formative) stage in which promising methodologies would be created and explored in more noteworthy profundity. In this particular study, we draw on interviews directed with students as a significant aspect of the opening period of the project, to investigate their experience of ICT in instructing and learning.

The paper is structured as follows: after the introductory part (section 1), section 2 present setting and design of the study, section 3 presents the materials and methods used in the preparation of the paper, set the main and auxiliary hypotheses, the nature and type of the sample and statistical test and the parameters used. Section 4 reveals the preliminary results of our research. Section 5 reveals discussions of our research. Conclusions are drawn in section 6.

Materials and methods

This research was conducted with the aim to examine the attitudes of students towards the use of ICT during their studies and to try to give a recommendation for future strategy and implementation. The subject of this research is the attitudes of students towards the use of ICT during their studies. The aim of the research is reflected in the effort to examine the attitudes of students towards the use of ICT during their studies.

Hypothesis 1. It is assumed that the reliability of the rating scale as a whole is at a high level.



Hypothesis 2. It is assumed that the instrument is valid, and the factors that will be extracted from the factor analysis will be linked to attitudes of students towards the use of ICT during their studies.

Hypothesis 3. It is assumed that the use of ICT throughout the study adds a new dimension to the teaching process, which ICT is becoming an essential part of the process of instruction.

Hypothesis 4. It is assumed that the application of ICT ignores traditional teaching, which bridges the distance students and teachers where there are no face-to-face contacts.

Hypothesis 5. It is assumed that students ICT enables easier, faster and better learning in order easily and efficiently exchanging knowledge with other students.

The survey included 285 students from Girne American University, Turkey. The sample consists of the students from first to fourth grade. The scale consists of 45 claims and is intended for determining students' attitudes towards the use of ICT during their studies. The students have the opportunity to express the degree of disagreement with the above statements. The scale is based on the possibility of choosing among the complete agreement "Strongly agree", through partial "I agree", "Tend to agree", to complete negation "Do not agree", and "Strongly disagree".

The survey was conducted in Girne American University, Turkey. The sample included 285 students, 63 students from first grade (22.1%), 65 students from second grade (22.8%), 74 students from third grade (26.0%) and 83 students from fourth grade (29.18%).

Statistical tests and parameters

The data were analyzed with the IBM SPSS Statistics, Version 20 and with Monte Carlo program for the parallel analysis. The data with a normal distribution were analyzed with the parametric test and the quantitative data without a normal distribution were analyzed with non-parametric tests, and Cronbach's Alpha was used to demonstrate the reliability and the internal approval of the scale for this sample. To analyze the normal distribution of the variables ($P > 0.05$) we used the Kolmogorov-Smirnov test. To determine whether the distribution can satisfy even the more stringent criteria of normality we used the Shapiro-Wilk test experiment was meant. The results are expressed as mean, standard deviation (SD) or 95% confidence interval (95% CI). With using the factor analyses we wanted to determine whether there is a smaller number of variables the factors that explain such interconnection. We tried to confirm the results obtained by the factor analysis with parallel analysis using the Monte Carlo program. The interconnection of variables was tested using the two-factor univariate ANOVA.



The statistical analysis was conducted at 95 % confidence level. A P value less than 0.05 was considered statistically significant.

Results

In our sample, the value of Cronbach's Alpha was 0.951. The value of the Kaiser-Meyer-Olkinovog indicators was 0.930. Bartlett's test of sphericity in the chi-square test ($\chi^2 = 5545.774$) and 990 (Table 1).

Table 1.

Results of the Kaiser-Meyer-Olkinovog and Bartlett's test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.930
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5545.774
	df	990
	Sig.	.000

The percentage of variance that is explained by the method of orthogonal varimax rotation, which shows how much variance is explained by individual factors, can be seen in Table 2.

Table 2.

Total variance explained (Total Variance Explained)

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative%	Total	% of Variance	Cumulative%	Total	% of Variance	Cumulative%
1	14.430	32.068	32.068	14.430	32.068	32.068	6.319	14.043	14.043
2	2.074	4.608	36.676	2.074	4.608	36.676	5.775	12.834	26.876
3	1.811	4.025	40.701	1.811	4.025	40.701	3.663	8.139	35.015
4	1.326	2.947	43.647	1.326	2.947	43.647	3.107	6.904	41.919
5	1.297	2.883	46.531	1.297	2.883	46.531	2.075	4.611	46.531
6	1.191	2.648	49.178						
7	1.178	2.618	51.796						
8	1.131	2.514	54.310						
9	1.038	2.307	56.617						
10	1.002	2.226	58.843						
11	.988	2.195	61.038						
12	.965	2.146	63.183						
13	.932	2.071	65.254						
14	.872	1.937	67.191						
15	.832	1.849	69.040						



Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative%	Total	% of Variance	Cumulative%	Total	% of Variance	Cumulative%
16	.805	1.789	70.829						
17	.748	1.661	72.491						
18	.741	1.647	74.138						
19	.708	1.573	75.711						
20	.693	1.540	77.251						
21	.661	1.468	78.719						
22	.655	1.454	80.174						
23	.595	1.323	81.497						
24	.587	1.304	82.801						
25	.547	1.215	84.016						
26	.534	1.188	85.203						
27	.513	1.139	86.342						
28	.501	1.114	87.456						
29	.466	1.035	88.491						
30	.445	.989	89.479						
31	.429	.954	90.433						
32	.425	.944	91.377						
33	.407	.904	92.281						
34	.388	.862	93.143						
35	.358	.796	93.940						
36	.346	.768	94.708						
37	.336	.747	95.455						
38	.316	.703	96.158						
39	.288	.641	96.799						
40	.275	.610	97.409						
41	.252	.561	97.970						
42	.246	.547	98.517						
43	.231	.513	99.030						
44	.229	.509	99.539						
45	.207	.461	100.000						
Extraction Method: Principal Component Analysis									

The parallel analysis was performed using the Monte Carlo PCA for Parallel Analysis program (Table 3) for further confirmation of the factor analysis and the determining of the number of factors, and the results were compared with the results obtained in SPSS (Table 2).



Table 3.

Comparison of characteristic values obtained by PCA and threshold values obtained by parallel analysis

<i>Sequence number of components</i>	<i>The characteristic actual values of PCA</i>	<i>Values obtained by parallel analysis</i>	<i>Decision</i>
1	14.430	1.8565	Accept
2	2.074	1.7617	Accept
3	1.811	1.6944	Accept
4	1.326	1.6359	Do not accept
5	1.297	1.5833	Do not accept

The analysis of Cattell's landslides methods, i. e. saddle diagrams (Scree Plot) the existence of a clear point of fracture after the third factor was established.

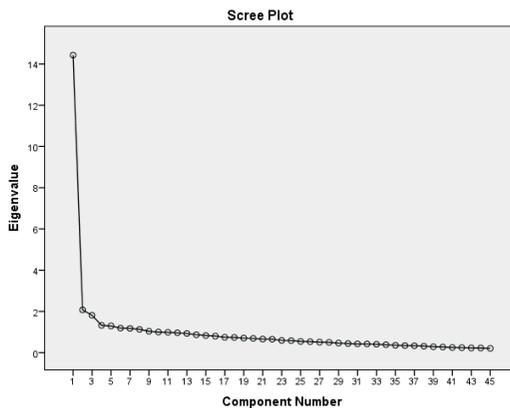


Figure 1. Number of factors according to Cattell's landslide method (Scree Plot)

With the use of two-factor univariate ANOVA, the interconnection of variables (such as gender and years of study) was tested, about the opinion of the attitudes of students towards the use of ICT during their studies.

We also wanted to know whether the difference of years of study can influence the attitudes of students towards the use of ICT during their studies (Table 4).



Table 4.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: The application of ICT in faculty becomes an integral part of the teaching process of education and learning

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	7.507 ^a	7	1.072	1.035	.407	.025
Intercept	3652.739	1	3652.739	3525.398	.000	.927
Gender	.000	1	.000	.000	.983	.000
YS	4.579	3	1.526	1.473	.222	.016
Gender * YS	4.375	3	1.458	1.408	.241	.015
Error	287.005	277	1.036			
Total	4372.000	285				
Corrected Total	294.512	284				

a. R Squared = .025 (Adjusted R Squared = .001)

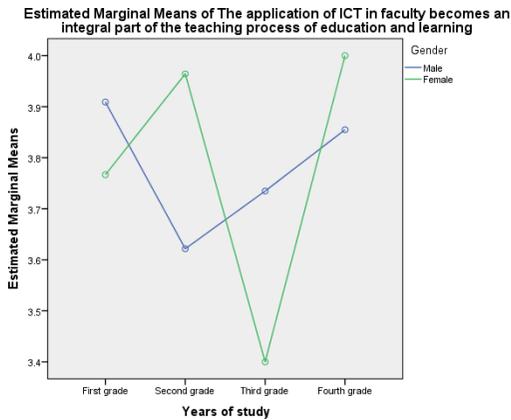


Figure 2. Estimated marginal means of the application of ICT in faculty becomes an integral part of the teaching process of education and learning



Table 5.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: The application of ICT bridging the distance between students and professors, due to their remoteness from each other

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	11.021 ^a	7	1.574	1.353	.225	.033
Intercept	3042.886	1	3042.886	2615.276	.000	.904
Gender	5.256	1	5.256	4.517	.034	.016
YS	3.333	3	1.111	.955	.415	.010
Gender * YS	1.929	3	.643	.553	.647	.006
Error	322.291	277	1.164			
Total	3662.000	285				
Corrected Total	333.312	284				

a. R Squared = .033 (Adjusted R Squared = .009)

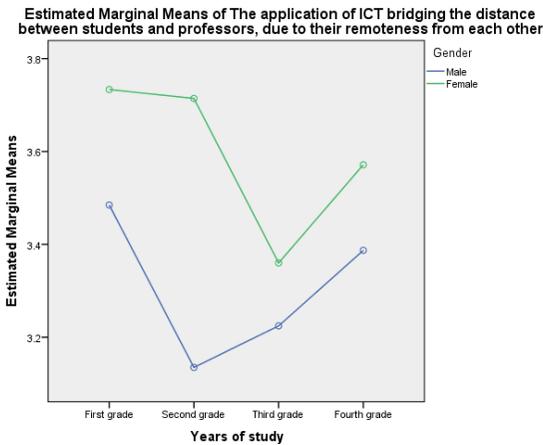


Figure 3. Estimated marginal means of the application of ICT bridging the distance between students and professors, due do their remoteness from each other



Table 6.

Tests of Between-Subjects Effects

<i>Dependent Variable: Use of ICT enables easier, faster and better acquiring knowledge</i>						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	15.886 ^a	7	2.269	2.063	.048	.050
Intercept	3364.579	1	3364.579	3058.600	.000	.917
Gender	4.845	1	4.845	4.405	.037	.016
YS	10.870	3	3.623	3.294	.021	.034
Gender * YS	1.186	3	.395	.359	.782	.004
Error	304.711	277	1.100			
Total	4007.000	285				
Corrected Total	320.596	284				

a. R Squared = .050 (Adjusted R Squared = .026)

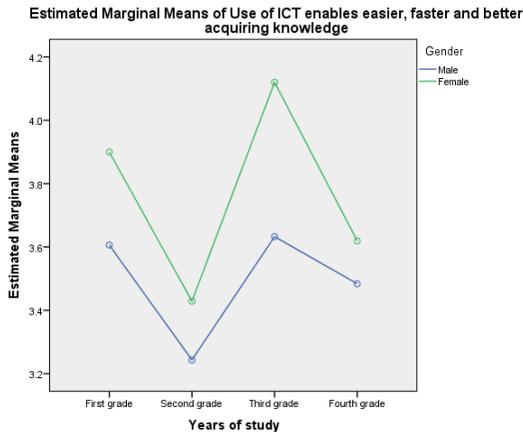


Figure 4. Estimated limited means of use of ICT enables easier, faster and better acquiring knowledge



Discussion

The purpose of this study was to show the attitudes of students towards the use of ICT during their studies. In our sample of 285 (100% valid sample) respondents, the value of Cronbach alpha coefficient (Cronbach's Alpha = 0.951) showed magnificent reliability and internal approval of the scale for this sample, which meets the criteria of reliability. The scale has good internal approval, Cronbach alpha coefficient of 0.951. The results of Kolmogorov-Smirnov's and Shapiro-Wilk's test show that the distribution of the results obtained by the scale is established at the level of significance $p = 0.001$ for all 45 claims, which further means that our results meet even the more stringent criteria of the normality of the distribution curvature.

Our scale with 45 statements was subjected to the principal component analysis (PCA) in SPSS program. Before the implementation of the PCA program, the suitability of data for factor analysis was estimated. While examining the correlation matrix, a lot of the coefficients of 0.3 value or more have been discovered. The value of the Kaiser-Meyer-Olkin's (KMO) indicators was 0.930, which exceeds the recommended value of 0.6. Bartlett's test of sphericity in the chi-square test ($\chi^2 = 5545.774$) and 990 degrees of freedom ($df = 990$) reached statistical significance at the level of $p < 0.001$ ($p = 0.000$), which points to a matrix factorization of the justification of the factor analysis.

The results of the parallel analyzes (Table 3) show that the value of 1.6359 obtained by parallel analysis is higher than the actual characteristic values from PCA 1.326, which is why this factor is not accepted. The results of the parallel analysis give us the conclusion that we should keep the three factors. The analysis of the saddle diagram (Figure 1) confirmed the existence of a clear point of fracture after the three components. Relying on the Cattell criteria, it was decided to keep the three elements for further exploration.

In Table 4, we see different groups studied the effect of gender and years of study to claim "The application of ICT and faculty becomes an integral part of the teaching process of education and learning", measured on a scale Life Orientation Test (LOT). The subjects were divided into four (Group 1: The first year of study, Group 2: second-year student, Group 3: the third year of studies and Group 4: the fourth year of study). From Levene's Test of Equality of Error Variances, we can see that the Sig. = 0.122, which indicates that the homogeneity of variances is not affected, i. e., that the variance of the dependent variable is equal in all the groups. The effect of the interaction between gender and year of study was not statistically significant, $F(1,408) = .241$. Subsequent comparisons using Tukey's HSD test showed that the mean value of the male population ($M = 3.78$, $SD = .962$) was not significantly different from the female population ($M = 3.78$, $SD = 1.114$). From the results it can be concluded that there are no significant main effects



of gender (Sig. = .983), but even exist a significant main effect according to the years of study (Sig. = .222). This means that the effect does not vary by age according to the claim, but there is a difference in the levels of thinking according to gender (Figure 2). Because the application of ICT and faculty becomes an integral part of the teaching process of education and learning the statement of Stošić & Stošić, 2015 [9] is confirmed that the teachers have to be professionally trained in the use of innovations in teaching.

In Table 5, we see different groups studied the effect of gender and years of study to claim "The application of ICT bridging the distance between students and professors, due to their remoteness from each other", measured on a scale Life Orientation Test (LOT). From Levene's Test of Equality of Error Variances, we can see that the Sig. = 0.689, which indicates that the homogeneity of variances is not affected, i. e., that the variance of the dependent variable is equal in all the groups. The effect of the interaction between gender and year of study was not statistically significant, $F(0,553) = .647$. A statistically significant main effects of gender $F(4,517) = .034$; however, the impact is small (Partial Eta Squared = .006). Subsequent comparisons using Tukey's HSD test showed that the mean value of the male population ($M = 3.31$, $SD = 1.097$) was not significantly different from the female population ($M = 3.61$, $SD = 1.037$). From the results, it can be concluded that there was a significant main effect of sex (Sig. = 0.034), but no significant main effect according to the years of study (Sig. = 0.415). These results confirm the statement E. Kurilovas et al., 2014 [4] that teachers can come into a situation that they are not trained for personalized aspect of E-learning, where students can learn independently. Also, results from authors [11, 12, 13] confirm that collaborative E-learning through virtual communities, wikis, forums, chat rooms, virtual worlds bridging the distance between students and professors, due to their remoteness from each other.

In Table 6, we see different groups studied the effect of gender and years of study to claim "Use of ICT enables easier, faster and better acquiring knowledge", measured on a scale Life Orientation Test (LOT). From Levene's Test of Equality of Error Variances, we can see that the Sig. = 0.108, which indicates that the homogeneity of variances is not affected, i. e., that the difference in the dependent variable is equal in all the groups. The effect of the interaction between gender and year of study was not statistically significant, $F(.359) = .782$. A statistically significant main effects of gender $F(4,405) = .037$; however, the impact is small (Partial Eta Squared = .016). Also, there were a statistically significant main effect years of study $F(3,294) = .021$; however, the impact is small (Partial Eta Squared = .034). Subsequent comparisons using Tukey's HSD test showed that the mean value of the male population ($M = 3.50$, $SD = 1.073$) was not significantly different from the female population ($M = 3.77$, $SD = 1.026$). From the results, it



can be concluded that there was a significant main effect of gender (Sig. = .037), but no significant main effect according to the years of study (Sig. = .021). This means that the effect does not vary by age according to the claim, but there is a difference in the levels of thinking according to gender (Figure 4).

Conclusions

In conclusion, although access to and utilization of ICT is across the board, the impact of college model is by all accounts a critical variable to consider the record. For scholarly purposes, students appear to react to the prerequisites of their courses, programs, and universities. In all cases, there is a reasonable relationship between the students' view of handiness on certain ICT assets the critical quantities of understudies are quick to see ICT misused in the educating and learning process. Be that as it may, the same students are extremely hesitant to see up close and personal contact supplanted with online options. The significance of the work setting as a driver for ICT utilization proposes that specializes ought to likewise strengthen the routes in which specific advancements can expand adequacy in practice settings, and additionally course ponder.

There is positively scope for further research to examine how ICT interfaces crosswise over various areas and how the cross-connection application impacts its utilization. These innovations turn out to be perpetually coordinated in the day by day lives amid work, study and relaxation, so understanding client impression of ICT ought to give enhanced execution and acknowledgment of as of now creating advances.

In another word, the outcomes acquired can't support the possibility of internet learning situations being better than mixed learning situations as far as improvement of students' computerized skill, as more research ought to be completed into the instructive model utilized as a part of the distinctive colleges. Be that as it may, they do lead us to propose the need to consider that innovation rich learning situations cultivate students' digital skills (and not the other path round). In particular, it appears that we should not depend on students' digital skills to encourage ICT supported learning operations at the University.

References

1. Butler D. L., & Sellbom M. Barriers to adopting technology. *Educause Quarterly*, 2002, 2, pp. 22–28.
2. Butzin S. M. Using instructional technology in transformed learning environments: An evaluation of Project CHILD. *Journal of Research on Computing in Education*, 2001, 33 (4), pp. 367–373.
3. Darling L. Your ELearning Strategy: Make sure it's learning for results. *Training*, 2002, 39 (3), p. 2.



4. Kurilovas E., Kubilinskiene S., & Dagiene V. Web 3.0–Based personalisation of learning objects in virtual learning environments. *Computers in Human Behavior*, 2014, 30, pp. 654–662.
5. McCallum B., Hargreaves E., & Gipps C. Learning: The pupil's voice. *Cambridge Journal of Education*, 2000, 30 (2), pp. 275–289.
6. Reiser R. A. A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational technology research and development*, 2001, 49 (1), pp. 53–64.
7. Rudduck J., & Flutter J. Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 2000, 30 (1), pp. 75–89.
8. Stošić L. The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 2015, 3 (1), pp. 111–114. Available at: <http://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/166/316> (accessed 20.06.16)
9. Stošić L, Stošić I. Perception of teachers regarding the implementation of the internet in education. *Computers in Human Behavior*, 2015, 53. doi:10.1016/j.chb.2015.07.027
10. Thomas P. The evaluation of electronic marking of examinations. *ACM SIGCSE Bulletin*, 2003, 35 (3), pp. 50–54.
11. Zhang J. X., Liu L., Ordonez de Pablos P., & She J. The auxiliary role of information technology in teaching: Enhancing programming course using Alice. *International Journal of Engineering Education*, 2014, 30 (3), pp. 560–565.
12. Zhang J. X., Zhang H., Ordóñez de Pablos P., & Sun Y. Challenges and foresights of global virtual worlds markets. *Journal of Global Information Technology Management*, 2014, 17 (2), pp. 69–73.
13. Zhang X., Ma H., Wu Y., Ordonez de Pablos P., & Wang W. Applying cloud computing technologies to upgrade the resource configuration of laboratory course: The case of quality engineering education platform. *International Journal of Engineering Education*, 2014, 30 (3), pp. 596–602.



**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ
ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА
LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING
PSYCHOLOGY, ERGONOMICS**

УДК 159.95

doi: 10.21702/rpj.2017.1.10

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ
ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Анатолий В. Карпов*, Александр А. Карпов, Лариса Ю. Субботина

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,

г. Ярославль, Российская Федерация

** E-mail: anvikar56@yandex.ru*

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда; № проекта 16–18–10030

Рассмотрены некоторые ключевые проблемы методологического и методического характера, сформулированные в современном метакогнитивизме, но остающиеся не решенными в нем. В целях их преодоления сформулирован и развит новый методологический подход к исследованию метакогнитивных детерминант организации и регуляции деятельности – принцип действительностно-опосредствованного исследования метакогнитивных процессов и качеств личности.

На основе данного подхода разработан комплекс новых исследовательских методик, направленных на раскрытие особенностей и закономерностей метакогнитивной регуляции деятельности: методика «деятельностного зондирования», методика «стилевой дифференциации», методика «рефлексивного расслоения» и методика «факторных декомпозиций». Посредством комплекса этих методик открываются новые – достаточно конструктивные возможности для получения экологически валидных данных о специфике метакогнитивной регуляции деятельности.

Представлены также и результаты конкретных исследований, выполненных на основе этих методик. Показано, что их применение, действительно, приводит к экспликации целого ряда новых, не описанных до настоящего времени особенностей и закономерностей метакогнитивной регуляции



деятельности. В частности, выявлены и проинтерпретированы генеративно-порождающие эффекты синергетического типа, возникающие в результате синтезирования ключевых метакогнитивных процессов и факторов. Так, показано, что между двумя основными типами метапроцессов – метакогнитивными и метарегулятивными – в структуре деятельности устанавливаются отношения именно взаимно фасилитирующего, т. е. синергетического характера. В результате этого существенно расширяется общий когнитивно-регулятивный потенциал субъекта. Данный вывод содействует также обоснованию развиваемого авторами ресурсного подхода к интерпретации факторов метакогнитивного плана. На основе всей совокупности представленных результатов определены общие направления и конкретные пути решения одной из наиболее важных задач современного метакогнитивизма – задачи преодоления его внедеятельностного характера и, соответственно, – его синтеза с психологической теорией деятельности.

Ключевые слова: метакогнитивизм, метакогнитивные процессы, метакогнитивные качества, деятельностьное опосредствование, деятельностьное зондирование, рефлексия, метакогнитивный мониторинг, факторное исследование, экологическая валидность, метакогнитивные феномены.

Для цитирования: Карпов А. В., Карпов А. А., Субботина Л. Ю. Методологические и методические основы исследования метакогнитивных детерминант организации деятельности // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 149–175.

Материалы статьи получены 26.11.2016

UDC 159.95

doi: 10.21702/rpj.2017.1.10

METHODOLOGICAL AND METHODICAL FOUNDATIONS FOR STUDYING META-COGNITIVE DETERMINANTS OF ACTIVITY

Anatolii V. Karpov*, Aleksandr A. Karpov, Larisa Yu. Subbotina

Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation

** Correspondence author. E-mail: anvikar56@yandex.ru*

Acknowledgments

This study was supported by the Russian Science Foundation (project no. 16–18–10030)



Modern meta-cognitivism has formulated certain key methodological and methodical problems but left them unsolved. To overcome this limitation this paper presents a new methodological approach to studying meta-cognitive determinants of activity – the principle of activity-mediated research of meta-cognitive processes and personality traits.

This approach provided a basis for elaborating the complex of new research techniques for revealing the features of the meta-cognitive regulation of activity: (a) the technique of “activity probing”, (b) the technique of “style differentiation”, (c) the technique of “reflective stratification”, and (d) the technique of “factorial decompositions”. These techniques are constructive means for obtaining ecologically valid data on the specificity of the meta-cognitive regulation of activity.

The paper brings forward the results of studies with the application of these techniques. By using these techniques, the explication of many new and previously undescribed features of the meta-cognitive regulation of activity becomes possible. In particular, generative synergistic effects resulting from synthesizing the key meta-cognitive processes and factors were revealed and interpreted. The two main types of meta-processes – meta-cognitive and meta-regulative – had facilitative (i. e. synergistic) associations in the structure of activity. This considerably expands the general cognitive-regulating potential of a subject. This finding also supports the resource approach to the interpretation of meta-cognitive factors. The results of the study determined general directions in approaching one of the most important problems of modern meta-cognitivism – overcoming its out-of-activity nature and, accordingly, its synthesis with the psychological theory of activity.

Keywords: *meta-cognitivism, meta-cognitive processes, meta-cognitive qualities, activity mediation, activity probing, reflection, meta-cognitive monitoring, factor research, ecological validity, meta-cognitive phenomena.*

For citation: Karpov A. V., Karpov A. A., Subbotina L. Yu. Methodological and methodical foundations for studying meta-cognitive determinants of activity. Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal, 2017, V. 14, no. 1, pp. 149–175 (in Russian).

Original manuscript received 26.11.2016

Введение

Как известно, одной из наиболее острых и трудных проблем современного метакогнитивизма является проблема *метода* – в широком смысле данного понятия (как совокупности средств, позволяющих создать эмпирический базис данного направления). В конечном итоге, острота и значимость данной проблемы обусловлена тем, что практически все методы, используемые



в метакогнитивизме, базируются на самонаблюдении и являются, по существу, различными модификациями интроспективных техник сбора первичной эмпирической информации. В связи с этим, совершенно понятно, что, как отмечается в [20], основной методологической проблемой при исследовании метакогниции является проблема объективности и точности метакогнитивных суждений. Не менее серьезной проблемой исследования метапознания выступает полистратегичность метакогнитивного поведения, практически исключающая возможность точного повторения опытов в ситуации экспериментального исследования [15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25].

В целом, на современном этапе развития метакогнитивизма, при всем стремлении к объективному изучению особенностей переработки информации, основными методами, используемыми в нем, остаются метод «субъективных отчетов» (интроспекция) и феноменологический анализ метакогнитивных стратегий. Самонаблюдение позволяет исследователям выявлять и описывать метакогнитивные стратегии, а феноменологический анализ дает информацию о специфике субъективного проживания состояния метакогнитивной активности, аффективных и волевых компонентах, сопровождающих процессы саморегуляции познания [8, 16, 20, 21].

Будучи трудной в общепсихологическом плане, данная проблема еще более осложняется при ее постановке в контексте исследования реальной профессиональной деятельности. Дело в том, что наряду с уже отмеченными ее чертами, она приобретает здесь дополнительный аспект, поскольку вплотную подводит к еще более общей проблеме *экологической валидности* данных, получаемых различными интроспективными техниками, а также лабораторно-экспериментальными схемами исследования в целом. Так, в этой связи Ю. Козелецкий пишет: «...лабораторные задачи радикально отличаются от задач, разрешаемых в "большом мире". Этот факт издавна вызывает принципиальную неудовлетворенность... Это важный вопрос. От ответа на него зависит "экологическая пригодность" лабораторных исследований» [9, с. 209]. Кроме того, по совершенно понятным и естественным причинам, реализация этих схем и процедур именно в условиях реальной практической деятельности в условиях, являющихся, как правило, существенно менее благоприятными в плане их реализации и насыщенными артефактами и помехогенными обстоятельствами, очень затруднительна.

В связи с этим, в настоящее время одной из наиболее актуальных является задача разработки таких методов и методик, которые позволяли бы исследовать метакогнитивные процессы и качества, а также иные факторы метапознавательного плана именно в структуре целостной профессиональной деятельности – в качестве ее психологических детерминант. Вместе с тем, такая разработка может быть реализуемой лишь в том случае, если будут



решены хотя бы в первом приближении вопросы более общего, т. е. методологического характера, связанные с проблемой метода метакогнитивизма в целом и спецификой исследования метакогнитивных процессов и качеств в реальной, естественной деятельности в особенности. Поскольку основной целью данной работы является определение *методологических* основ и *методических* средств исследования метакогнитивных детерминант организации деятельности, то вся совокупность результатов, полученных при ее реализации, должна быть структурирована в два основных блока. Первый – это формулировка предлагаемого нами общего *методологического* подхода к реализации исследований такого рода, а второй – характеристика конкретных *методических* средств, через которые он может быть реализован.

Результаты

Методологический подход к исследованию метакогнитивных детерминант организации деятельности.

При формулировке общего методологического подхода к исследованию метакогнитивных детерминант организации деятельности необходимо, прежде всего, учитывать очень явную и рельефно выраженную специфику метакогнитивных процессов (и, соответственно, тех качеств, в которых они находят свое итоговое – результативное проявление). Эта специфика эксплицируется через «двуединство» следующих их атрибутивных черт. С одной стороны, все метакогнитивные процессы не имеют своего автономного и самостоятельного – так сказать «итогового продукта», результата [2, 4, 5, 10, 12, 13]. Они в принципе не проявляются *непосредственно* в каком-либо результате – в той или иной качественной характеристике деятельности, поведения, общения и пр. В этом отношении существует прямая аналогия (которая, в действительности, является более чем просто аналогией) между ними и одним из основных когнитивных процессов – вниманием [5, 11, 13]. Оно также не имеет самостоятельного продукта, а направлено на регуляцию иных когнитивных (и не только) процессов, проявляясь опосредствованно ими. В связи с этим, конкретно-психологическое исследование детерминационных функций метакогнитивных процессов по отношению к деятельностным и поведенческим проявлениям может быть только принципиально *опосредствованным*. С другой стороны, все эти процессы характеризуются и еще одной – впрочем, тесно связанной с предыдущей, особенностью. Она имеет два аспекта и состоит в следующем.

Во-первых, их влияние на деятельностные и поведенческие проявления носит не только принципиально опосредствованный, но и столь же принципиально *синтетический*, интегративный характер. Дело в том, что будучи «вторичными» по своей психологической природе, они всегда оказывают



детерминирующее влияние на деятельность, поведение – вообще на любой результат в *комплексе* с тем или иным «первичным» когнитивным процессом. Более того, они могут синтезироваться не только с каким-либо одним процессом, а с целым рядом процессов. Так, например, операциональные механизмы мышления могут «оборачиваться» на самоё себя, в результате чего порождается процесс метамышления. Однако они же могут «накладываться» и на мнемические процессы, в результате чего порождаются средства и операции мнемотехнического плана, составляющие важный аспект другого метакогнитивного процесса – метапамяти.

Во-вторых, еще одной яркой особенностью метакогнитивных процессов является то, что они характеризуются теснейшими – по существу, неразрывными связями друг с другом [1, 11, 14]. В этом отношении они «повторяют» в своей организации принципы структурирования «первичных» когнитивных процессов. Для них, как известно, наиболее характерна именно «полносвязность», а также их представленность в форме так называемого «абсолютного целого» и вообще – возможность существования каждого из них лишь в качестве «эффекта конвергенции» всех иных процессов [3, 13]. Точно так же и метакогнитивные процессы в реальности осуществляют свои функции в целом и оказывают свое детерминирующее воздействие на деятельностные проявления лишь в комплексе друг с другом – *целостно*. Другими словами, эффекты структурной организации и феномены целостности принципиально неустранимы из этого влияния, а его исследование также должно осуществляться, прежде всего, не на аналитическом уровне изучения, а на *структурном* уровне. Очень важно и то, что именно на этом уровне – уровне, в значительно большей степени сохраняющем реальную целостность организации метакогнитивных детерминант, их влияние может быть *принципиально объективировано*. Оно непосредственно проявляется в тех или иных *внешних*, т. е. именно объективных деятельностных и поведенческих «индикаторах». И как таковое – внешнее, объективное оно допускает свою фиксацию и затем – использование полученных данных в исследовательских целях.

Синтезируя две отмеченные выше атрибутивные особенности всех метакогнитивных детерминант, можно сделать обобщающее заключение методологического плана. Методологически корректное исследование детерминационных функций метакогнитивных процессов может и должно быть, во-первых, *принципиально* опосредствованным и, во-вторых, столь же принципиально *структурным*.

Конструктивность такого, казалось бы, достаточно обобщенного заключения, однако, проявляется вполне очевидным образом. Действительно, оно не только допускает, но и требует конкретизацию следующего плана.



Реально онтологически, а потому объективно метакогнитивные детерминанты проявляются не просто *опосредствованно*, а деятельностно-опосредствованно, поскольку вся их *структура* как раз и представлена в качестве *системы* воедино связанных регулятивных аспектов общего процессуально-психологического обеспечения деятельности. То, каким образом – содержательно, структурно, организационно и пр., они структурированы и комплексированы друг с другом, а также то, как представлены все иные их базовые характеристики, будет непосредственно проявляться в различиях осуществления самой деятельности – в различиях и процессуального и результативного характера. Следовательно, через дифференциацию деятельностных параметров открывается возможность исследования, фактически, всех основных характеристик самих метакогнитивных процессов. Причем, подчеркнем, это исследование будет сохранять важнейшую их черту – структурность организации, их принципиально интегративный характер и комплексность их детерминирующей роли по отношению к деятельности.

Необходимо отметить, что охарактеризованный выше методологический подход является, по существу, одним из конкретных проявлений еще более общего методологического принципа – принципа *деятельностно-опосредствованного* исследования (ДОИ), который был сформулирован нами ранее [3]. В свою очередь, данный принцип имеет, как известно, целый ряд экспликаций в психологических исследованиях. Он хорошо зарекомендовал себя как эвристичное средство организации психологических исследований в целом и профессиографических исследований в особенности. Это – и принцип активного оператора, и полунатурное моделирование в психологии труда, и принцип уровневого воспроизведения содержательных характеристик деятельности в инженерной психологии. Кроме того, в этом же ряду – и еще более общие подходы: принцип субъекта деятельности и принцип личностного опосредствования (см. анализ этих подходов в [3]). Все эти подходы и принципы не только могут, но и должны быть восприняты и развиты в русле психологического изучения метакогнитивных процессов. Одним из конкретных способов такого развития и является принцип ДОИ. Его конструктивность проявляется том, что на его основе оказывается возможной разработка целого ряда достаточно конкретных методик исследования метакогнитивных детерминант деятельности.

Основные методики исследования метакогнитивных детерминант организации деятельности и результаты их реализации.

1. *Методика «деятельностного зондирования».* Так, по отношению к исследованию метакогнитивной сферы личности как комплексного регулятора деятельностной и поведенческой активности он может быть конкретизирован до методики, которую целесообразно обозначить как



методика «*деятельностного зондирования*». Ее суть состоит в том, что посредством нее метакогнитивные детерминанты деятельности исследуются не прямо и непосредственно, т. е. не на основе интроспективных техник (что, как показано выше, чревато существенными трудностями и порождает основную проблему методов метакогнитивизма – проблему объективности данных), а существенно иначе. Это реализуется опосредствованно, точнее – *деятельностно-опосредствованно*. Вся выборка лиц, принимающих участие в исследовании, дифференцируется на подгруппы, согласно какому-либо *внешнему*, т. е. деятельностному, а потому – *объективному* критерию. В этих целях достаточно хорошо зарекомендовал себя, в частности, метод «полярных групп» Д. Фланагана. Он, как известно, предписывает дифференциацию выборки на подгруппы «лучших», «средних» и «худших» по тому или иному критерию. Далее, по отношению в первой и третьей из этих подгрупп проводится комплексная психодиагностика уровня развития основных параметров метакогнитивной сферы. Поскольку сами эти подгруппы значимо и существенно дифференцированы именно по деятельностному параметру, то на их материале открываются благоприятные возможности для экспликации различий в собственно психологическом обеспечении деятельности. В частности, это означает, что все те различия, которые, возможно, существуют и в плане организации метакогнитивной сферы, будут обусловлены именно деятельностными факторами. Иначе говоря, именно эти факторы и будут выступать в данном случае дифференцирующим критерием того, как организовано психологическое обеспечение самой деятельности в аспекте ее метакогнитивных детерминант. Другими словами, сама деятельность – точнее, уровень ее сформированности и, соответственно, успешности, будет выступать в этом случае своеобразным «зондом», позволяющим эксплицировать специфику и содержание организации любых ее психологических детерминант – в особенности детерминант метакогнитивного плана.

Далее по отношению к результатам психодиагностического обследования могут применяться практически любые средства обработки и интерпретации данных. Однако наиболее конструктивной в этом плане, как показывает наш опыт, является реализация методологии структурно-психологического анализа в целом и метода нахождения матриц интеркорреляций метакогнитивных детерминант (с последующим построением на их основе структурограмм и их анализом). Особо следует подчеркнуть, что метод «*деятельностного зондирования*» допускает свою реализацию в целом ряде конкретных вариантов. Так, например, выборка может быть дифференцирована не только по критерию различий в эффективности деятельности в *целом*, а по любым иным, более локальным критериям – показателям ее организации (например, по ее основным параметрам – качеству, производительности, надежности).



Кроме того, необходимо подчеркнуть, что данная методика открывает практически неограниченные возможности для дифференцированного исследования метакогнитивных процессов и качеств деятельности в плане ее обусловленности самыми различными детерминантами и факторами. Так, она может быть реализована в плане определения роли, например, роли *стажных* детерминант на специфику метакогнитивной регуляции деятельности: в этом случае выборка просто дифференцируется по критерию величины стажа, а далее к сформировавшимся таким образом подвыборкам применяется уже охарактеризованная выше процедура. Она же может быть реализована и по отношению к специфике метакогнитивной регуляции в двух основных *типах* деятельности – субъект-объектном и субъект-субъектном. В этом случае осуществляется все та же процедура, но дифференциация выборки осуществляется уже по иному критерию – критерию различий в типах деятельности. Она может быть реализована и в плане определения воздействия метакогнитивных детерминант на влияние на деятельность собственно личностных детерминант. Причем, речь идет не только о влиянии этих детерминант на традиционно изучающиеся профессионально-важные качества, но и на особую категорию личностных детерминант – на профессионально-негативные качества. Именно это и было сделано нами в исследовании [4, 7]. Наконец, она же может быть реализована и для выявления специфики метакогнитивной регуляции, например, в деятельности *управленческого* и *исполнительского* типов. Здесь «работает» все та же процедура, хотя дифференциация выборки осуществляется по другому принципу – принципу различий в типах деятельности (управленческой или же исполнительской). По существу, речь во всех этих вариантах идет о различных модификациях того, что в методологии психологического исследования обозначается понятием «внешнего критерия».

При характеристике данной методики особо следует подчеркнуть следующее обстоятельство – уже не процедурного, а интерпретационного плана. Дело в том, что после произведенной дифференциации и реализации к комплексу метакогнитивных детерминант тех или иных методов структурно-психологического анализа возникает задача интерпретации полученных результатов – прежде всего, тех *различий*, которые имеются в дифференцированных подгруппах. При решении этой – интерпретационной, т. е. объяснительной задачи необходимо опираться на *содержательные* параметры того критерия, который и был положен в основу дифференциации. Так, например, очень показательной в данном плане является следующая закономерность. В том случае, если дифференциация произведена по основному деятельностному параметру – эффективности, то структурно-психологический анализ метакогнитивных детерминант дает, как показывают исследования,



следующий результат [3, 6]. Степень интегрированности детерминант метакогнитивного типа прямо пропорциональна качеству деятельности; подгруппы с относительно большей эффективностью деятельности характеризуются и большей степенью интегрированности, структурированности метакогнитивной сферы. Следовательно, есть основания считать, что именно те синергетические, собственно структурные эффекты, которые возникают при комплексировании метакогнитивных детерминант, как раз и выступают важнейшим фактором, а не исключено, – и механизмом процессуально-психологического обеспечения деятельности.

Далее, необходимо подчеркнуть, что методика «деятельностного зондирования» допускает свою реализацию не только в виде дифференциации выборки по «внешнему критерию». Она может быть реализована и в варианте, предполагающем дифференциацию по «внутреннему критерию», т. е. по параметру, который заложен внутри самой деятельности и, более того, – параметра, который отражает и воплощает какую-либо ее базовую особенность. В частности, «деятельностная дифференциация» может быть осуществлена по отношению к важнейшему аспекту ее организации – уровневому. Он в наибольшей мере отражает основной план организации деятельности – структурно-уровневый. В этом плане нами было выполнено исследование, в котором дифференциация была реализована по отношению к основным уровням организации деятельности. Затем по отношению к ним была реализована процедура структурно-психологического анализа. Исследовались три основных уровня организации деятельности – инфрадеятельностный, метадеятельностный и уровень «автономной деятельности». В итоге были получены новые данные относительно специфики метапроцессуальной регуляции деятельности в зависимости от того, на каком ее уровне эта регуляция осуществляется [3].

Так, матрицы интеркорреляций и, соответственно, – структуры метакогнитивных детерминант статистически достоверно различаются на трех исследованных уровнях по критерию χ^2 (на $\alpha = 0,05$). Это непосредственно указывает на их именно *качественную* разнородность – гетерогенность. Другими словами, они различаются не «в деталях», не «в частностях», а *в принципе*. В частности, матрица, соответствующая метадеятельностному уровню, – это не матрица, соотносимая, скажем, с инфрадеятельностным уровнем, но представленная в более или в менее насыщенном значимыми корреляционными связями виде. Это – *качественно иная* матрица, т. е. имеющая принципиально иной «рисунок» – общую структуру (паттерн) эксплицированных в ней значимых связей.

В свою очередь, обнаружение факта гетерогенности матриц интеркорреляций метакогнитивных и метарегулятивных процессов и качеств на трех

основных уровнях организации деятельности является *прямым указанием* на наиболее важный и общий факт. Он состоит в том, что их *структурная организация* на этих уровнях также является существенно разной – именно *качественно различной*. Иначе говоря, структуры метапроцессуального обеспечения различных уровней организации деятельности являются качественно различными. Для каждого из основных уровней существует своя – специфическая и присущая только ему структура метапроцессов, которая обеспечивает его реализацию и регуляцию. Эту же мысль можно сформулировать и по-другому. Уровень организации деятельности является значимой и, не исключено, – решающей детерминантой для структурирования метапроцессов (как метакогнитивных, так и метарегулятивных) во вполне определенные комплексы – паттерны, которые, по-видимому, наиболее релевантны психологической специфике каждого из них.

Найденные для каждого из трех изученных уровней структурограммы были обработаны, далее, посредством предложенной (в [7]) системы *структурных индексов* (индексов когерентности, дивергентности и общей организованности). Полученные результаты представлены на рисунке 1.

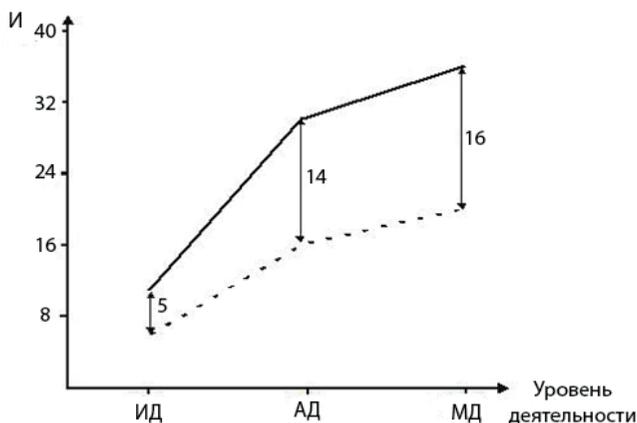


Рисунок 1. Значения структурных индексов организации метапроцессов на трех основных уровнях организации деятельности

Figure 1. Structural indices of meta-processes by three main activity levels

Условные обозначения: сплошная линия – значения индекса когерентности структуры (ИКС) метапроцессов; пунктирная линия – значения индекса дивергентности структуры (ИДС) метапроцессов. ИД, АД, МД – соответственно, данные по инфрадеятельностному уровню, уровню «автономной» деятельности и метадеятельностному уровню.



Анализ этих результатов позволяет сделать следующие основные выводы.

Во-первых, при переходе от иерархически более низких к более высоким уровням организации деятельности (т. е. от инфрадеятельностного уровня к уровню «автономной деятельности» и далее – к метадеятельностному уровню) *возрастает* степень *когерентности* структур метапроцессов, обеспечивающих их функционирование. Иными словами, чем выше (в иерархическом плане) уровень организации деятельности, тем большую степень интегрированности, когерентности метапроцессов он предполагает.

Во-вторых, аналогично этому при повышении иерархического положения уровней возрастает и степень дивергентности – дифференцированности структур метапроцессов, которые их обеспечивают. Данный результат не вполне согласуется с априорными ожиданиями и теоретическими прогнозами, поскольку, наоборот, было бы более логично допустить, что с повышением и, следовательно, с усложнением уровней организации деятельности мера дифференцированности («разобщенности») метапроцессов должна снижаться (что, в свою очередь, повышало бы потенциал их структуры в целом).

В-третьих, очень показательна динамика наиболее обобщенного (и потому – наиболее значимого) структурного индекса – индекса *организованности* структур. Он, как можно видеть из данных, представленных на рисунке 1, достаточно существенно возрастает при переходе от иерархически относительно более низких уровней к более высоким уровням организации деятельности. На рисунке его величины обозначены тонкой линией, соединяющей значения индексов когерентности и дивергентности; можно видеть, что он изменяется от 5 до 16 ед.

Обобщение всех представленных выше результатов позволяет сделать следующий главный вывод. Структуры метапроцессов, обеспечивающие каждый из уровней, не просто и не только качественно различны – гетерогенны (что следует из результатов, описанных в п. 1). Дело еще и в том, что сами эти различия обусловлены, в основном, *повышением* степени интегрированности и когерентности, а в целом – организованности указанных структур метапроцессов. Чем выше в иерархическом отношении уровень, тем большей интегрированности и организованности метапроцессов он «требует». В содержательном отношении данный результат может быть объяснен следующим образом. Чем выше иерархическая локализация уровня, тем он более сложен и тем большие требования он предъявляет к субъекту. Адекватным ответом на этот «деятельностный вызов» служит усиливающаяся консолидация (интеграция, организация) структур метапроцессов, обеспечивающих процессуально-психологическую регуляцию того или иного уровня. В результате такой консолидации и интеграции совокупный потенциал метапроцессов определяется уже не только, а быть может, – и не столько *аддитивной*



суперпозицией агрегативных «вкладов» каждого из них в обеспечение деятельности, сколько (наряду с этим) *интегративными* – синергетическими эффектами, возникающими как продукт и результат их комплексирования в согласованные «паттерны». Другими словами, их интеграция (равно как и любая иная интеграция) приводит к своеобразному «выходу» за пределы «простой суммы» их потенциалов; ведет к формированию *системных качеств*, возникающих именно вследствие их структурирования (но отсутствующих у их рядоположенной суммы). Понятно при этом, что чем более выраженной является степень такой структурированности, тем в большей степени проявляются «эффекты неаддитивности» (точнее – *супераддитивности*), эффекты интеграции и влияния на обеспечение деятельности системных качеств, формирующихся вследствие синтеза совокупности метапроцессов.

2. *Методика «стилевой дифференциации»*. Все охарактеризованные выше варианты методики «деятельностного зондирования» имеют, однако, еще одну – наиболее общую черту. Дело в том, что данная методика в целом позволяет исследовать метакогнитивные детерминанты в аспекте их соотношения с одной – вполне определенной метасистемой, которой в данном случае и выступает *деятельность*. Вместе с тем, наряду с ней, метакогнитивные детерминанты включены и в иные, столь же важные метасистемы, реализуя по отношению к ним свои регулятивные функции. Следовательно, во взаимодействии с ними могут быть заложены основания для возможности разработки дополнительных методических средств исследования этих детерминант. Как известно, еще одной базовой метасистемой, которая является онтологически первичной по отношению к метакогнитивной сфере, является, разумеется, сама *личность* субъекта деятельности. Данная метасистема имеет множество проявлений и модусов; она эксплицируется, в том числе, и в *стилевых различиях* осуществления деятельности. Подчеркнем, что проявления личности в стиле носят, как известно, интегративный характер. В данном отношении уместно вспомнить известное выражение «человек – это стиль». Следовательно, не только возможна, но и необходима еще одна «плоскость» исследования метакогнитивных детерминант – собственно личностная. При этом дифференциация должна производиться по стиливым параметрам. В дальнейшем интерпретация с помощью методологии структурно-психологического анализа должна реализовываться по отношению к тем подвыборкам, которые и образуются в соответствии со стиливыми различиями. Например, в этом плане могут быть отмечены те результаты, которые характеризуют специфику метакогнитивной регуляции процессов *принятия решения* в управленческой деятельности в зависимости от основных стиливых различий в их реализации. Так, при этом нами было, в частности, показано, что степень структурной организации метакогнитивных детерминант является



наибольшей по отношению именно к *наиболее* эффективному «решенческому» стилю – ситуационному [6]. Одновременно она последовательно снижается при переходе к все менее эффективным «решенческим» стилям. На основе реализации факта стилевых различий появляется, таким образом, возможность разработки еще одной новой методики исследования метакогнитивных процессов и качеств, которую можно обозначить как методику *стилевой дифференциации*. Она в более общем плане основана уже не на включенности метакогнитивных процессов и качеств в метасистему деятельности, а на их включенность в другую метасистему – в личность субъекта деятельности.

Наконец, необходимо иметь в виду и то, что, наряду с двумя указанными основными метасистемами (деятельностью и личностью), в которые реально включены метакогнитивные процессы и качества, существует еще одна базовая метасистема. Это, разумеется, метасистема, образованная всем комплексом средств и механизмов, соотносящихся с «феноменом *сознания*» (мы используем здесь термин «феномен» не столько в его непосредственном значении, сколько в плане указания на данную метасистему как таковую). Именно сознание, осознаваемая регуляция как таковая очень полно и самым непосредственным образом соотносится с сутью метакогнитивной сферы. Более того, сама эта сфера в определенном смысле – это и есть сознание как таковое (по крайней мере, его операционная основа). На основе этой органичной связи возможна разработка еще одной методики, направленной на изучение метакогнитивной сферы личности. Ее суть состоит в следующем.

3. *Методика «рефлексивного расслоения»*. Мы уже отмечали, что «критериальная дифференциация» выборки может быть представлена в двух разновидностях – как ее расслоение по «внешнему критерию», так и как ее расслоение по «внутреннему критерию». В свою очередь, «внутренний критерий» может иметь разную локализацию. В описанном выше случае он был локализован внутри деятельности – дифференциация осуществлялась по признаку уровневой принадлежности метакогнитивных детерминант к тому или иному структурному уровню деятельности. Однако данный критерий может локализовываться и внутри другой метасистемы – он может носить уже не объектный (деятельностный), а субъектный характер. В частности, это означает, что выборка может быть дифференцирована по такому, выражаясь метафорически, «максимально субъектному», а потому – предельно внутреннему критерию, каковым выступает мера *рефлексивности* самого субъекта. При этом необходимо учитывать также, что именно в уровне рефлексивности находят свое максимально обобщенное, интегративное проявление все метакогнитивные параметры личности в целом. Более того (как показано нами в [4]) сама рефлексивность как таковая как раз и является



итоговым результативным проявлением и синергетическим эффектом всех иных – более локальных процессов и качеств метакогнитивного плана; она выступает их результативным, а потому синтетическим проявлением. Следовательно, именно через «рефлексивное расслоение» и «в нем» проявляются наиболее глубокие, сущностные закономерности и механизмы собственно метакогнитивного плана. В связи этим, не только возможно, но и необходимо дифференцированное изучение метакогнитивной сферы на основе именно данного параметра. Такое изучение требует еще одного методического подхода, еще одной методики, которая также была разработана нами и получила обозначение как методика *«рефлексивного расслоения»*. Ее суть состоит в том, что вся выборка дифференцируется по параметру степени рефлексивности (здесь также может быть использован уже описанный метод «полярных групп»). Затем по отношению к сформированным подгруппам (низкорексисивных, среднерексисивных и высокорексисивных индивидов) реализуется общая процедура структурно-психологического анализа. Кроме того, хорошо зарекомендовал себя и такой «вспомогательный прием», как целенаправленное – фокусирующее формирование подвыборок. Он предполагает не просто расслоение исходной выборки на три подгруппы, а специальный подбор лиц в каждую из трех подгрупп таким образом, чтобы в них вошли индивиды действительно с низкой, средней и высокой степенью развития рефлексивности. Данный прием обозначается еще и как метод «растягивания выборки» по тому или иному параметру – в данном случае по рефлексивности.

Конструктивность данной методики проявлялась, в частности, в одном из установленных нами на ее основе результате. Так, было выявлено, что при возрастании общей рефлексивности увеличивается мера интегрированности и дифференцированности системы метапроцессов, которые, собственно говоря, и составляют ее содержание (см. рисунок 2).

Однако темпы их роста различны на разных интервалах общего континуума рефлексивности. Вначале явно доминирует тенденция к прогрессирующей интеграции метапроцессов, а при высоких и очень высоких значениях рефлексивности явно начинает доминировать дифференцирующая тенденция. Она выступает здесь уже не только как вполне самостоятельная (дополняя тем самым рассмотренную выше интегративную функцию), но и именно как доминирующая, преобладающая. Эта закономерность (при ее интерпретации на достаточно высоком уровне обобщенности) носит достаточно нетрадиционный характер. Действительно, при внимательном рассмотрении можно видеть, что и ее «аргумент» (отображенный на оси абсцисс), и ее «функция» (отображенная на оси ординат) являются, фактически, *одной и той же* сущностью, хотя и представленной в разной экспликации.



Так, в качестве аргумента выступает *общий* уровень развития рефлексивных процессов как своего рода монометрический и «единый» интегральный показатель. В качестве же функции выступают *структурные* характеристики *того же самого* показателя. Фактически, здесь имеет место своего рода *автозависимость* «рефлексивности от самой себя» – точнее, одного ее аспекта (структурного) от другого (общего уровня).

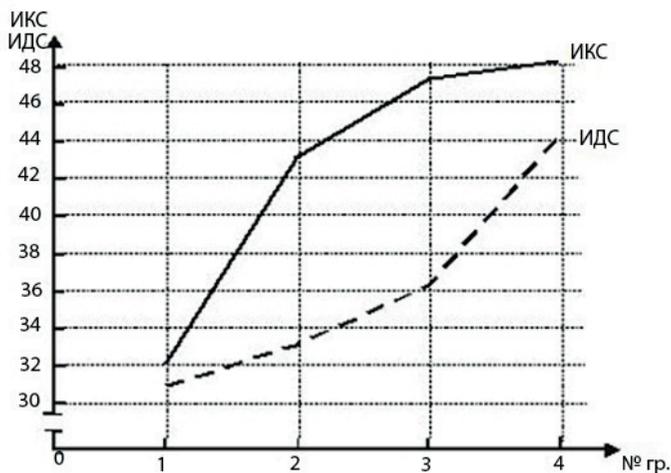


Рисунок 2. Зависимости значений индекса когерентности структуры (ИКС) и индекса дивергентности структуры (ИДС) метапроцессов от общего уровня индивидуальной меры развития рефлексивности (в баллах использованной методики; методика их определения подробно представлена в [1])

Figure 2. Index of structure coherence (ISC) and index of structure divergence (ISD) in meta-processes by the general level of individual reflexivity (in scores of the applied technique; the procedure of determination is presented in detail in [1])

Примечания: по оси абсцисс указаны следующие группы: 1 гр. – низкий уровень рефлексивности, 2 гр. – уровень рефлексивности ниже среднего, 3 гр. – уровень рефлексивности выше среднего, 4 гр. – высокий уровень рефлексивности).

Далее, очень показательно, что эта «автозависимость» носит характер в целом, т. е. в аспекте наиболее обобщенного и значимого показателя степени структурированности рефлексивных процессов – *индекса организованности*



этой структуры – характер так называемой инвертированной U-образной кривой, или является зависимостью «типа оптимума». Индекс организованности структуры (ИОС) определяется как разница значений индексов когерентности (ИКС) и дивергентности (ИДС); подробнее методика их определения и интерпретации, повторяем, рассматривается в [4] (см. рисунок 3).

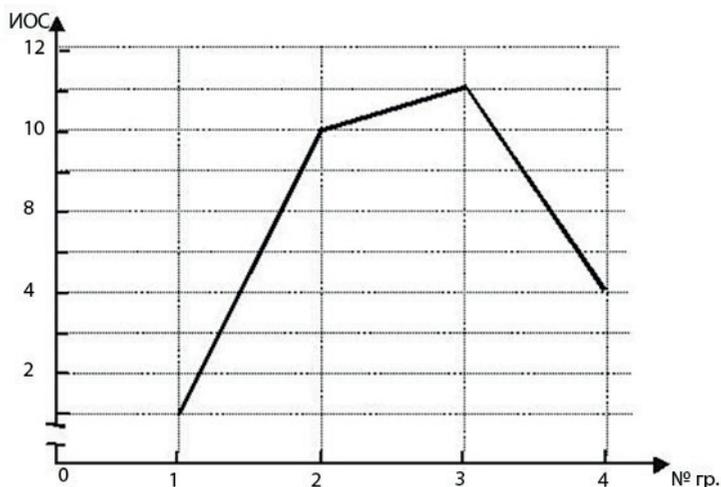


Рисунок 3. Зависимость значений индекса организованности структуры (ИОС) метапроцессов от общего уровня индивидуальной меры развития рефлексивности

Figure 3. Index of structure organization (ISO) in meta-processes by the general level of individual reflexivity

Примечание: по оси абсцисс указаны следующие группы: 1 гр. – низкий уровень рефлексивности, 2 гр. – уровень рефлексивности ниже среднего, 3 гр. – уровень рефлексивности выше среднего, 4 гр. – высокий уровень рефлексивности.

Это означает, что максимальная структурированность и организованность системы рефлексивных процессов имеет место не на минимальных (что достаточно понятно), но и не на максимальных (что уже менее объяснимо) уровнях ее общего развития, а на некоторых промежуточных, «средних» значениях. Именно «средний», а другими словами – оптимальный уровень рефлексивности может тем самым рассматриваться как наиболее действенный для развертывания совокупности организационных средств по отношению к рефлексивным процессам.



Наконец, отметим также, что оптимум «организационных эффектов» локализуется с определенным смещением вправо по оси абсцисс. Тем самым по отношению к данной закономерности можно говорить о своеобразном *эффекте «правого смещения»*. Его смысл заключается в том, что оптимум организационных эффектов рефлексивных процессов соотносится не со средними значениями общего уровня развития рефлексии, а со значениями, несколько превышающими этот уровень.

Итак, все представленные выше материалы свидетельствуют о важной и, более того, – определяющей роли структурных закономерностей в формировании и развитии, а также в реализации максимально интегративного процесса рефлексии (как процесс «третьего порядка» сложности). В более общем плане они же свидетельствуют о факте существования у рефлексивных процессов достаточно развернутой и сложной системы *собственных закономерностей* их структурной организации.

Таким образом, три охарактеризованные выше методики («деятельностного зондирования», «стилевой дифференциации» и «рефлексивного расчленения») действительно открывают новые и достаточно конструктивные возможности для исследования метакогнитивной сферы личности – и в целом, и по отношению к их регулятивным функциям в деятельности. Кроме того, они позволяют осуществлять такое исследование в аспекте трех важнейших метасистем, в которые включены метакогнитивные детерминанты – деятельности, личности и сознания. Этим обусловлен и их статус, и их общий характер, и столь же общая сфера применимости. Наконец, следует особо подчеркнуть и еще одну – также весьма позитивную особенность всех трех описанных выше методик. Дело в том, что они допускают свою реализацию и по отношению к тем материалам, которые были получены в ходе многих исследований, выполненных ранее и в связи с иной проблематикой, нежели непосредственное изучение метакогнитивных детерминант. В этом плане они могут быть проинтерпретированы как комплексные средства обработки – точнее, реинтерпретации данных, полученных в связи с исследованием иных вопросов. Это оказывается возможным потому, что дифференциация – расчленение выборки – может быть осуществлена по отношению к широкому спектру профессиографических исследований, поскольку их непременным атрибутом (и даже императивным требованием к ним) как раз и является обязательная фиксация основных деятельностных параметров, прежде всего, результативных. В силу этого, они вполне допускают дифференцированное исследование многих субъектных детерминант (в том числе, разумеется, и метакогнитивного плана). Данный прием можно обозначить как метод *реконструктивно-психологического анализа* деятельности и ее субъектных детерминант.



4. Методика «факторных декомпозиций». Наряду с тремя охарактеризованными выше методиками нами была разработана и еще одна – отличающаяся в процедурном плане от них методика, которая также вполне позитивно зарекомендовала себя при исследовании метакогнитивных процессов и качеств личности. По своей основной идее она является развитием и модификацией известной методологии факторного планирования эксперимента и обозначена нами как методика «факторных декомпозиций». Ее сущность состоит в следующем. Как известно, одной из основных техник организации (дизайна) эксперимента является метод факторного планирования. В свою очередь, метод факторного планирования предполагает рассмотрение независимых переменных, как минимум, на двух их значениях (обычно это минимальное и максимальное значения), а затем – построение «факторной матрицы», т. е. факторного плана экспериментов, образованного сочетаниями «степеней свободы» независимых переменных. В простейшем варианте это матрица размерностью 2 x 2 и объемом в 4 сочетания. Подчеркнем, что все это осуществляется до проведения самого исследования, лежит в основе его последующего проведения (почему собственно сам метод и обозначается как факторное планирование).

Вместе с тем, аналогичный прием может быть реализован не до, а после исследования – после получения того или иного массива экспериментальных или любых иных эмпирических результатов. При этом также осуществляется определенным образом организованная «декомпозиция» – дифференциация этих результатов. Простейший, хотя и наиболее часто используемый способ такой декомпозиции, – это дифференциация результатов на основе сочетания двух каких-либо критериев. Поясним сказанное. Допустим, рассматриваются два каких-либо фактора, оказывающих влияние на эффективность профессиональной деятельности (или любого иного «внешнего критерия»). Тогда из всей совокупности лиц, принимающих участие в исследовании, должны быть отобраны те, которые характеризуются значимыми различиями по степени выраженности у них именно этих факторов. Они – факторы – выступают при этом в качестве аналогов независимой переменной, а уровни их развития – в качестве аналогов значений этой переменной (минимального и максимального). Посредством комбинации этих значений образуются четыре подгруппы. Они представляются в виде уже отмеченной выше «факторной матрицы», в ячейки которой заносятся значения «внешнего критерия» (например, параметров эффективности деятельности). После этого по отношению к такому представлению эмпирических результатов реализуется стандартная и отмеченная выше процедура обработки.

Так, например, в исследовании участвует определенная группа лиц, которые, разумеется, имеют разную степень развития каких-либо характеристик.



Поэтому каждый из них может быть отнесен в определенную группу с тем или иным *сочетанием* развитости этих характеристик. Далее на основе сочетания этих характеристик, параметров (в простейшем случае также используются обычно два каких-либо дифференцирующих параметра) может быть составлена матрица, имеющая размерность 2 x 2 и объем в 4 «ячейки». После этого для каждой сформированной таким образом группы определяется среднее значение того или иного показателя (например, выполнения экспериментальной деятельности), а последующая обработка результатов осуществляется способами, которые существуют в методологии факторного планирования. Напомним, что основными среди них являются определение так называемых «автономных влияний» каждой независимой переменной на зависимую переменную, а также *коэффициента взаимодействия* между ними. Последний наиболее показателен и интересен в психологическом смысле, поскольку он позволяет определить характер и степень *взаимодействия* между изучаемыми факторами, иначе говоря, – выявить эффекты супераддитивности в действии факторов на какой-либо «внешний критерий».

Другими словами, если рассматриваются два каких-либо фактора, оказывающих влияние на эффективность профессиональной деятельности (или любого иного «внешнего критерия»), тогда из всей совокупности лиц, принимающих участие в исследовании, должны быть отобраны те, которые характеризуются значимыми различиями по степени выраженности у них именно этих факторов. Факторы выступают при этом в качестве аналогов независимой переменной, а уровни их развития – в качестве аналогов значений этой переменной (минимального и максимального). Посредством комбинации этих значений образуются четыре подгруппы. Они представляются в виде уже отмеченной выше «факторной матрицы», в ячейки которой заносятся значения «внешнего критерия» (например, параметров эффективности деятельности).

Руководствуясь охарактеризованной выше модификацией метода факторного планирования, представленной в форме метода «факторных декомпозиций», в работе [3] мы провели исследование взаимосвязи *когнитивного* и *регулятивного* аспектов метапроцессуальной организации деятельности. В этих целях вся выборка лиц, участвующих в исследовании, была дифференцирована вначале по уровню развития метакогнитивных процессов и качеств. Затем аналогичная процедура была осуществлена по отношению к данным методик, которые диагностируют, преимущественно, *регулятивный* аспект метапроцессов. Далее, по обоим этим параметрам обследованные лица были проранжированы, в результате чего образовался их континуум по степени развития когнитивных процессов, с одной стороны,



и по степени развития регулятивных метапроцессов, с другой. На основе этих двух континуумов *одновременно* были сформированы четыре группы, в результате чего образовалась матрица «факторной декомпозиции», имеющая вид, представленный на рисунке 4.

		Общий показатель развития метакогнитивных процессов (МК)	
		Низкий показатель (МК) ⁻	Высокий показатель (МК) ⁺
Общий показатель развития метарегулятивных процессов (МР)	Низкий показатель (МР) ⁻	(МК) ⁻ (МР) ⁻ 1	(МК) ⁺ (МР) ⁻ 2
	Высокий показатель (МР) ⁺	(МК) ⁻ (МР) ⁺ 3	(МК) ⁺ (МР) ⁺ 4

Рисунок 4. Матрица «факторной декомпозиции» исследования взаимодействия метакогнитивных и метарегулятивных процессов

Figure 4. Factor decomposition matrix in the study of meta-cognitive and meta-regulative processes

Условные обозначения: МК – метакогнитивные процессы; МР – метарегулятивные процессы. В «ячейках» матрицы представлены сочетания степеней развития метакогнитивных и метарегулятивных процессов. Например, в «ячейке» № 1 представлены данные лиц с сочетанием низкой степени развития метакогнитивных процессов (МК-) и низкой степени развития метарегулятивных процессов (МР-), т. е. с сочетанием «МК- МР-».

Наконец, для каждой из этих четырех групп были определены средние значения «внешнего критерия», т. е. результативных параметров их деятельности.

Поскольку наибольший интерес представляет определение закономерностей структурной организации метапроцессов в плане обеспечения деятельности, то из всех способов обработки результатов, предписываемых методологией факторного исследования, наиболее ценным является метод определения *коэффициента взаимодействия* между изучаемыми факторами (в данном случае – между факторами метакогнитивного и метарегулятивного характера). Так, в данном исследовании было установлено,



что этот коэффициент оказался *значимым* в статистическом отношении и принадлежащим к одному и тому же типу – к типу так называемого «*расходящегося*» взаимодействия. В свою очередь, это означает, что, действительно, метакогнитивные и метарегулятивные процессы как регуляторы деятельности не являются рядоположенными детерминантами ее организации, а значимо взаимодействуют друг с другом, что в итоге обуславливает возникновение эффектов интегративной природы, т. е. синергетических эффектов. О последнем свидетельствует и то, что такого рода взаимодействия принадлежат к типу «расходящегося» взаимодействия, смысл которого, как известно, состоит в том, что факторы оказывают фасилитирующее – «облегчающее» (точнее – *усиливающее*) влияние на детерминационную роль друг друга по отношению к обеспечению «внешнего критерия». Следовательно, взаимодействие между метакогнитивными и метарегулятивными процессами не только значимо; сам его смысл заключается в том, что «через него» и «в нем» возникают, действительно, новые, дополнительные возможности по процессуально-психологическому обеспечению деятельности в целом.

Особо следует подчеркнуть также, что по своему содержанию оно в данном случае относится к так называемому «расходящемуся» взаимодействию, смысл которого, как известно из теории эксперимента, состоит в существовании фасилитирующих взаимовлияний исследуемых факторов друг на друга. Данный результат подтверждает развиваемый нами ресурсный подход к интерпретации метакогнитивных и метарегулятивных детерминант профессиональной деятельности, поскольку показывает, что метапроцессы в целом выступают в роли дополнительного функционального ресурса, повышающего общий когнитивный потенциал субъекта.

Заключение

Вся совокупность представленных выше материалов в существенной степени содействует решению двух наиболее значимых, но одновременно и наиболее трудных проблем современного метакогнитивизма в части его методических оснований.

Во-первых, они позволяют повысить степень *объективности* получаемых эмпирических и профессиографических данных. Тем самым создаются необходимые и во многом достаточные предпосылки для решения двуединой задачи. С одной стороны, как отмечалось выше, практически все методы, используемые в метакогнитивизме, базируются на самонаблюдении и являются, по существу, различными модификациями интроспективных техник сбора первичной эмпирической информации. В связи с этим, *основной* методологической проблемой при исследовании метакогнитивных как раз и является проблема объективности и точности метакогнитивных



суждений. Сформулированный выше общий методологический подход, предполагающий синтез деятельностно-ориентированных методов исследования метакогнитивных процессов и качеств с различными техниками собственно экспериментального и феноменологического плана, позволяет осуществить не только взаимное дополнение получаемых с их помощью результатов, но и реализовать их взаимную *верификацию*. В силу этого, он является действенным средством обеспечения объективно важнейшего гносеологического требования – обеспечения достоверности и верифицируемости результатов эмпирического плана. С другой стороны, все предложенные в данной статье конкретные методы и процедуры носят, как можно видеть из их характеристики, не альтернативный, а именно взаимно *дополнительный* характер. Поэтому они допускают возможность (и, более того, необходимость) их *комплексного* применения, поскольку именно их комплекс является наиболее действенным средством решения еще одной важной задачи – экспликации возможно *большого объема* информации о предмете исследования. Кроме того это же обстоятельство – не только комплексный, но и взаимно дополнительный характер методов и методик – также создает новые возможности для верификации данных, получаемых посредством каждой из них.

Во-вторых, сформулированные выше представления содействуют также и обеспечению большей экологической валидности этих данных, поскольку вполне допускают свою реализацию не только в абстрактно-аналитических условиях экспериментального исследования, но и в условиях изучения реальной профессиональной деятельности. В силу этого, открываются новые, возможно и вырисовываются вполне конкретные перспективы для решения задачи, являющейся, по мнению многих исследователей, не просто «очень важной», но и *критически значимой* для развития, по существу, любого научного направления. Это, как известно, задача обеспечения экологической валидности эмпирического базиса того или иного направления и, соответственно, валидности, а в конечном счете, – обоснованности и корректности осуществляемых на его основе теоретических обобщений. Следовательно, она во многом эквивалентна задаче наиболее общего и, фактически, «терминального» характера – задаче обеспечения обоснованности и корректности собственно теоретических, т. е. концептуальных представлений о предмете исследования. Именно эта задача не только не решена, но и практически даже не сформулирована в явном виде в современном метакогнитивизме. С позиций предложенного выше общего подхода, равно как и разработанных в его рамках конкретных методов и методик деятельностно-опосредствованного исследования, данная задача, как можно видеть из представленных данных, также получает новый импульс для своего конструктивного решения.



В еще более общем – по существу, собственно *методологическом* плане данный подход содействует преодолению одной из наиболее явных и негативных особенностей всего современного метакогнитивизма. Как известно, ей выступает подчеркнутая автономизированность и недостаточный синтез со многими важнейшими направлениями психологии. В особой мере это проявляется именно по отношению к психологической теории деятельности. Внедеятельностный характер всего современного метакогнитивизма, его несинтезированность со многими важнейшими положениями теории деятельности – одна из наиболее негативных черт его современного состояния. Это, в свою очередь, порождает многие принципиальные трудности проблемы его дальнейшего конструктивного развития. Как мы уже отмечали, представляется проблематичным непосредственный перенос многих из полученных в нем результатов на реальные – естественные (т. е. экологически валидные) условия деятельности и поведения. Кроме того, доминирование внедеятельностных подходов к его разработке объективно блокирует экспликацию реальной – многомерной и многоплановой, а не упрощенной и не «уплощенной» картины всех реально существующих феноменов и закономерностей метакогнитивного плана. И наоборот, лишь их раскрытие на основе сложноорганизованных форм активности личности – прежде всего, деятельности, может содействовать именно такому – многомерному, а значит и достаточно полному их раскрытию.

Литература

1. *Барабанщиков В. А.* Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 1. – С. 29–46.
2. *Величковский Б. М.* Когнитивная наука. Основы психологии познания: В 2-х т. Т. 1. – М.: Академия, 2006. – 448 с.
3. *Карпов А. В.* Психология деятельности. В 5 т. – М.: Изд-во РАО, 2015.
4. *Карпов А. В.* Психология сознания. Метасистемный подход. – М.: Изд-во РАО, 2011. – 1070 с.
5. *Карпов А. В.* Рефлексивная детерминация деятельности и личности. – М.: Изд-во РАО, 2013. – 510 с.
6. *Карпов А. В., Карпов А. А., Маркова Е. В.* Психология принятия решения в управленческой деятельности. – М.: Изд-во РАО, 2016.
7. *Карпов А. В., Скитяева И. М.* Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. – 325 с.
8. Когнитивная психология / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 478 с.
9. *Козелецкий Ю.* Психологическая теория решений. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.



10. Ментальная репрезентация. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1998. – 320 с.
11. *Найссер У.* Познание и реальность. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
12. *Холодная М. А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
13. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: Барс, 1997. – 391 с.
14. *Шадриков В. Д.* Ментальное развитие человека. – М.: Аспект-Пресс, 2007.
15. *Borkowski J. G., Carr M., Rellinger E., Pressley M.* Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem // *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* / B. F. Jones, L. Idol (Eds.). – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. – pp. 31–43.
16. *Brown A. L.* Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // *Metacognition, motivation, and understanding* / F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.). – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. – pp. 65–116.
17. *Kolb S. K.* Metacognition Metaphors. – N. Y., 1995. – 185 p.
18. *Metacognition: Cognitive and Social Dimensions* / Ed. by V. Yzerbyt et al. – SAGE Publications, 2002. – 253 p.
19. *Metacognition: Core Readings* / T. O. Nelson (Ed.). – Boston: Allen and Bacon, 1992. – 520 p.
20. *Metacognition: Knowing about Knowing* / J. Metcalfe, A. P. Shimamura (Eds.). – Cambridge, MA: MIT Press, 1994. – 323 p.
21. *Minding Mind* / R. J. Bogdan (Ed.). – London: MIT Press, 2000. – 215 p.
22. *Nelson T. O., Narens L.* A new technique for investigating the feeling of knowing // *Acta Psychologica*. – 1980. – 46. – pp. 69–90.
23. *Nelson T. O., Narens L.* Metamemory: a theoretical framework and new findings // *Bower G. The Psychology of Learning and Motivation*. – New York: Academic Press, 1990. – V. 26. – pp. 125–141.
24. *Perfect T. J., Schwartz B. L.* Applied Metacognition. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 220 p.
25. *Perkins R., Salomon B.* Metacognition and Control Strategies Revised // *Social Psychology Journal*. – 1987. – V. 3. – pp. 13–18.

References

1. Barabanshchikov V. A. The psyche's system organization and development. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2003, V. 24, no. 1, pp. 29–46 (in Russian).
2. Velichkovskii B. M. *Kognitivnaya nauka. Osnovy psikhologii poznaniya* [Cognitive science: Fundamentals of the psychology of cognition]. Akademiya Publ., 2006. 448 p.



3. Karpov A. V. *Psikhologiya deyatel'nosti* [Activity psychology]. Moscow, RAE Publ., 2015.
4. Karpov A. V. *Psikhologiya soznaniya. Metasistemnyi podkhod* [Consciousness psychology: A meta-system approach]. Moscow, RAE Publ., 2011. 1070 p.
5. Karpov A. V. *Refleksivnaya determinatsiya deyatel'nosti i lichnosti* [The reflective determination of activity and personality]. Moscow, RAE Publ., 2013. 510 p.
6. Karpov A. V., Karpov A. A., Markova E. V. *Psikhologiya prinyatiya resheniya v upravlencheskoi deyatel'nosti* [The psychology of decision making in management]. Moscow, RAE Publ., 2016.
7. Karpov A. V., Skityaeva I. M. *Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti* [The psychology of the individual's meta-cognitive processes]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2005. 325 p.
8. Druzhinin V. N., Ushakova D. V. (eds.) *Kognitivnaya psikhologiya* [Cognitive psychology]. Moscow, PER SE Publ., 2002. 478 p.
9. Kozeletskii Yu. *Psikhologicheskaya teoriya reshenii* [Psychological decision theory]. Moscow, Progress Publ., 1979. 504 p.
10. *Mental'naya reprezentatsiya* [Mental representation]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 1998. 320 p.
11. Neisser U. *Cognition and reality*. San Francisco, Freeman, 1976. (Russ. ed.: Naisser U. *Poznanie i real'nost'*. Moscow, Progress Publ., 1981. 230 p.).
12. Kholodnaya M. A. *Kognitivnye stili: O prirode individual'nogo uma* [Cognitive styles: On the nature of the individual mind]. Moscow, PER SE Publ., 2002. 304 p.
13. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Intelligence psychology: paradoxes of research]. Moscow, Bars Publ., 1997. 391 p.
14. Shadrikov V. D. *Mental'noe razvitie cheloveka* [Human mental development]. Moscow, Aspekt-Press, 2007.
15. Borkowski J. G., Carr M., Rellinger E., Pressley M. Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In: Jones B. F., Idol L. (eds.) *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1990, pp. 31–43.
16. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: Weinert F. E., Kluwe R. H. (eds.) *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, pp. 65–116.
17. Kolb S. K. *Metacognition Metaphors*. N. Y., 1995. 185 p.
18. Yzerbyt V. et al. (eds.) *Metacognition: Cognitive and Social Dimensions*. SAGE Publications, 2002. 253 p.
19. Nelson T. O. (ed.) *Metacognition: Core Readings*. Boston, Allen and Bacon, 1992. 520 p.



20. Metcalfe J., Shimamura A. P. (eds.) *Metacognition: Knowing about Knowing*. Cambridge, MA, MIT Press, 1994. 323 p.
21. Bogdan R. J. (ed.) *Minding Mind*. London, MIT Press, 2000. 215 p.
22. Nelson T. O., Narens L. A new technique for investigating the feeling of knowing. *Acta Psychologica*, 1980, 46, pp. 69–90.
23. Nelson T. O., Narens L. Metamemory: a theoretical framework and new findings. In: Bower G. *The Psychology of Learning and Motivation*. New York, Academic Press, 1990, V. 26, pp. 125–141.
24. Perfect T. J., Schwartz B. L. *Applied Metacognition*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002. 220 p.
25. Perkins R., Salomon B. Metacognition and Control Strategies Revised. *Social Psychology Journal*, 1987, V. 3, pp. 13–18.



УДК 159.9.072

doi: 10.21702/rpj.2017.1.11

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ И УРОВЕНЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПИЛОТОВ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ

Дарья С. Люкшина*, **Ксения А. Юрченко**, **Татьяна В. Капустина**,
Мария А. Копенко, **Юлия Г. Потребич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Владивосток, Российская Федерация

* E-mail: danyasergeevna@gmail.com

Проведено эмпирическое исследование профессиональной мотивации и уровня эмоционального выгорания у летного состава международного аэропорта г. Владивостока. Группу исследования составили 40 пилотов гражданской авиации в возрасте 30–45 лет со стажем работы более 5 лет. Для оценки профессиональной мотивации использовались методика К. Замфира в модификации А. Реана «Изучение мотивации профессиональной деятельности» и анкета для оценки мотивационного потенциала. Для определения уровня эмоционального выгорания проводилось тестирование с использованием опросника на выгорание МВІ, адаптированного Н. Е. Водопьяновой, и методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко в модификации Е. П. Ильина.

Доказано, что пилоты гражданской авиации заинтересованы в процессе своей профессиональной деятельности, стараются быть частью рабочего коллектива и поддерживать дружеские отношения с коллегами, у них доминирует внутренняя профессиональная мотивация.

Исследование показало, что у преобладающего числа пилотов ($n = 22$) наблюдается средний уровень эмоционального выгорания. Они испытывают напряжение и усталость, возможен спад профессиональной эффективности, притупление когнитивных процессов, доминирует защитный механизм «избегание», возможен отказ от решения проблем. У трети респондентов отмечается высокий уровень эмоционального выгорания, характеризующийся возникновением физического и эмоционального утомления, не способного восстановиться после сна, истощением личностных ресурсов, возникновением чувства безысходности и беспомощности, появлением соматических нарушений, таких как: снижение аппетита, появление головных болей, нарушение цикла сна и бодрствования. У пятой части пилотов – низкий



уровень эмоционального выгорания, у них не наблюдаются признаки данного синдрома, что характеризует их как достаточно адаптированных к своей профессиональной деятельности специалистов, самокритичных и открытых, у них не наблюдается тенденции приукрашивать свой характер. Было установлено, что при увеличении показателей эмоционального выгорания направленность профессиональной мотивации от внутренней к внешней остается неизменной.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, эмоциональное выгорание, деперсонализация, неудовлетворенность собой, редукция, эмоциональная отстраненность, пилоты, гражданская авиация.

Для цитирования: Люкшина Д. С., Юрченко К. А., Капустина Т. В., Копенко М. А., Потребич Ю. Г. Профессиональная мотивация и уровень эмоционального выгорания у пилотов гражданской авиации // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 176–187.

Материалы статьи получены 22.07.2016

UDC 159.9.072

doi: 10.21702/rpj.2017.1.11

PROFESSIONAL MOTIVATION AND THE LEVEL OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG CIVIL AVIATION PILOTS

***Dar'ya S. Lyukshina**, *Kseniya A. Yurchenko*, *Tat'yana V. Kapustina*,
Mariya A. Kopenko, *Yuliya G. Potrebich***

Pacific State Medical University, Vladivostok, Russian Federation

** Correspondence author. E-mail: danyasergeevna@gmail.com*

The paper provides the results of the empirical study of professional motivation and the level of emotional burnout among flight crew members of Vladivostok international airport. The study involved 40 civil aviation pilots aged 30–45 years having more than 5 years of work experience. K. Zamfir's "Motivation of professional activity" technique (A. Rean's modification) and the questionnaire for assessing motivational potential were used for studying professional motivation. The level of emotional burnout was measured using the Maslach Burnout Inventory (MBI) in N. E. Vodop'yanova's modification and V. V. Boyko's "Diagnostics of the level of emotional burnout" technique (E. P. Ilyin's modification).

The study findings suggest that the civil aviation pilots (a) were interested in the process of their professional activities, (b) tried to be a part of the staff and to build



friendly relationship with colleagues, and (c) had a prevailing intrinsic professional motivation.

The study showed that most pilots (n = 22) had an average level of emotional burnout. Moreover, the data revealed (a) stress and fatigue, (b) decrease in professional effectiveness, (c) cognitive decline, (d) avoidance as a defense mechanism, and (e) refusing problem solving. A third of the respondents had a high level of emotional burnout. These respondents noted physical and emotional fatigue, exhaustion of personal resources, feelings of hopelessness and helplessness, and somatic disorders (loss of appetite, headaches, and disturbances of sleep and wakefulness). A fifth of the pilots had a low level of emotional burnout. This finding suggests that these respondents are well-adjusted to their professional activities; they are self-critical and frank. Besides, increasing the rates of emotional burnout did not change the orientation of motivation (from intrinsic to extrinsic).

Keywords: *professional motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, emotional burnout, depersonalization, self-dissatisfaction, reduction, emotional detachment, pilots, civil aviation.*

For citation: Lyukshina D. S., Yurchenko K. A., Kapustina T. V., Kopenko M. A., Potrebich Yu. G. Professional motivation and the level of emotional burnout among civil aviation pilots. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 176–187 (in Russian).

Original manuscript received 22.07.2016

Введение

Профессиональная деятельность – деятельность человека в какой-либо профессии или производстве, нацеленная на результат. Каждый человек в профессии хочет развиваться и быть успешным в своем деле. Одной из главных причин, препятствующих развитию профессиональной деятельности, является эмоциональное выгорание [3, 17, 18, 19]. По мнению О. А. Злобиной, понятие эмоционального выгорания широко используется в научных исследованиях и негативно влияет на специалистов [6]. В работе А. О. Беловой изучение данного синдрома обусловлено появлением негативных установок, проявляющихся в различных сферах жизни [2]. Он характеризуется умственным и физическим истощением, постепенной утратой эмоциональной, когнитивной и физической энергии, снижением удовлетворенности результатами и личной отстраненностью. В работе Л. Р. Правдиной истощение ресурсов, снижение адаптационного потенциала приводят к неправильному принятию решений, выбору неверной стратегии действия, что приводит к негативным последствиям [11]. Детерминанты появления эмоционального выгорания



у пилотов гражданской авиации имеют специфический характер: ненормированная организация труда, малочисленные карьерные должности, частая смена рабочего коллектива – экипажа, повышенная стрессогенная среда, высокие показатели плана и часов работы [16].

Важным и неотъемлемым компонентом успешной профессиональной деятельности является профессиональная мотивация. Мотивация – совокупность побуждающих факторов (мотивы, потребности, различные ситуативные факторы), определяющих активность личности и направленность деятельности [20]. Понятие профессиональной мотивации в современной отечественной и зарубежной психологии понимается разнообразно [7]. В структуре профессиональной мотивации большое значение отводится мотивации на рабочем месте – особому состоянию взаимодействия ситуационных и личностных факторов, благодаря которому происходит побуждение или прекращение определенной профессиональной деятельности [5]. В проблеме изучения профессиональной мотивации пилотов гражданской авиации на основе теоретических данных сделан вывод о сохранении мотивации с первых лет обучения в летных учреждениях для поддержания качества работы и выхода профессионально мотивированных специалистов [9]. Существует связь между синдромом эмоционального выгорания и профессиональными ролями специалистов. Если для данной роли требуется компромисс, или же стиль руководства вызывает исключительно негативное отношение, при отсутствии поддержки происходят личностный конфликт и перегрузка, что способствует развитию синдрома [10]. Изучение взаимосвязи данных понятий способствует прогнозированию и поддержанию эффективной трудовой деятельности и сохранению психологического здоровья.

Методы

Исследование проводилось с 40 пилотами гражданской авиации, в возрасте 30–45 лет, со стажем работы более 5 лет. В исследовании использовались методы тестирования и анкетирования, представленные следующими методиками: «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, в модификации А. Реана); анкета для оценки мотивационного потенциала; опросник на выгорание MBI, адаптирован Н. Е. Водопьяновой; «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко, в модификации Е. П. Ильина).

Результаты исследования

Сопоставив результаты по методикам – К. Замфира в модификации А. Реана «Изучение мотивации профессиональной деятельности» и «Анкеты оценки мотивационного потенциала», были получены следующие данные. У 18 пилотов преобладает внутренняя мотивация (ВМ). Они вовлечены в профессиональную



деятельность, нацелены не только на результат, но и на качество и процесс выполняемой работы, склонны ставить себе повышенные задачи и выполнять их, получая от этого удовольствие [4]. У 8 пилотов преобладает внешняя положительная мотивация (ВПМ), они нацелены на карьерный рост, на положительное подкрепление за свою деятельность, не всегда получают удовлетворение от самого процесса труда. У 10 пилотов ВМ и ВПМ равны, они получают удовольствие от самого процесса труда, нацелены на карьерный рост и социальное одобрение. У 4 пилотов преобладает внутренняя отрицательная мотивация (ВОМ), они выполняют свою деятельность без интереса, присутствует страх наказания или социального неодобрения. Таким образом, у данных пилотов гражданской авиации доминирует внутренняя мотивация, они заинтересованы в процессе деятельности, нацелены на получение результата, являются частью коллектива, поддерживают хорошие отношения с коллегами.

По методике «Опросник на выгорание МВІ, адаптированный Н. Е. Водопьяновой» у 22 пилотов наблюдается слабовыраженное эмоциональное истощение. Они эффективно работают, испытывают положительные эмоции в работе и к коллегам, не имеют выраженных соматических признаков. У 18 пилотов средне выражен синдром эмоционального выгорания, респонденты испытывают некоторые психологические и соматические изменения в состоянии, наблюдается небольшой спад в деятельности. У 34 пилотов наблюдается слабовыраженная деперсонализация, у них отсутствуют изменения в восприятии окружающего мира, они ориентируются во времени, не испытывают равнодушие к окружающим людям и коллегам, испытывают разные эмоции от негативных до положительных. У 6 пилотов средне выражена деперсонализация, у них может возникать чувство неузнаваемости окружающей обстановки или привычного вида деятельности, притупление чувства юмора, снижение чувствительности, возможны проявления физиологических изменений [8]. У 28 пилотов наблюдается сильно выраженная редукция личных достижений – негативно оценивают свои профессиональные результаты и компетентность, наблюдается тенденция к снятию ответственности за работу, возможно понижение мотивации, отстранение от коллег и работы. У 12 пилотов – средне выраженная редукция личных достижений, уменьшение удовлетворения результатами, появление чувства недовольства собой, пренебрежение служебными обязанностями.

По методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко, в модификации Е. П. Ильина) у 24 пилотов преобладает несложившийся симптом неудовлетворенности собой, работники удовлетворены профессией, принимают участие в решении коллективных задач, у них отсутствует механизм переноса негативных эмоций. У 16 пилотов отмечается складывающийся



симптом неудовлетворенности собой, специалисты периодически испытывают неудовлетворенность собой и своими профессиональными результатами, могут отказываться от участия внутри коллективных дел и испытывать негативные эмоции при возложении на них обязанностей [13]. Преобладает число пилотов ($n = 30$) с несложившимся симптомом загнанности в клетку, они легко решают проблемы, обдумывают неудовлетворительные аспекты работы и составляют план для получения эффективной стратегии. У 10 пилотов выявлен складывающийся симптом загнанности в клетку, они находятся в профессиональном тупике, но обладают личностными ресурсами для преодоления возникших трудностей. У 20 пилотов – несложившийся симптом редукации профессиональных обязанностей, они выполняют свои обязанности и поставленные задачи в полном объеме, даже если они требуют эмоциональных затрат. У 20 пилотов выявлен складывающийся симптом редукации профессиональных обязанностей, они пытаются облегчать поставленные задачи, избегать ответственности, могут не выполнять поставленный план, если он энерго- и эмоционально затратный. У 26 пилотов наблюдается несложившийся симптом эмоциональной отстраненности, в процессе трудовой деятельности они испытывают и показывают положительные и отрицательные эмоции, чувства [14]. У 14 пилотов выявлен складывающийся симптом эмоциональной отстраненности, они могут не испытывать сочувствия и сопереживания к коллегам, быть раздражительными, резкими, грубыми. У 28 пилотов – несложившийся симптом личностной отстраненности, они удовлетворены работой, микросоциумом, убеждены, что являются социальной ценностью, проявляют заинтересованность и расширяют интересы. У 12 пилотов выявлен складывающийся симптом личностной отстраненности, отсутствует инициатива, интересы, контакты с социумом, может возникать желание ухода из профессии.

Таким образом, у преобладающего числа пилотов ($n = 22$) наблюдается средний уровень эмоционального выгорания, они испытывают напряжение, физическую и эмоциональную усталость, избегают мыслей о возможных неудачах, могут отказываться от решения проблем; возможен спад профессиональной эффективности и притупление интеллектуальных и когнитивных процессов [1]. У 14 респондентов отмечается высокий уровень эмоционального выгорания, характеризующийся возникновением физического и эмоционального утомления, не способного восстановиться после сна, отсутствием личностных ресурсов, возникновением чувства безысходности и беспомощности, появлением соматических нарушений – снижением аппетита, появлением головных болей, нарушением сна. Специалисты не уверены в себе, чувствительны к любым внешним факторам, имеют тенденцию к тщательной проверке каждого вида деятельности, могут иметь зависимую позицию, ориентированную на мнение



социума [12]. У 8 пилотов выявлен низкий уровень эмоционального выгорания, они адаптированы к деятельности, самокритичны, откровенны, с отсутствием тенденции приукрашивать свой характер.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена выявлена взаимосвязь между типами профессиональной мотивации и уровнями эмоционального выгорания у пилотов гражданской авиации по методикам (таблицы 1, 2) [15].

При увеличении показателей внутренней мотивации (медиана = 4,8) наблюдается увеличение значений по шкале «Редукция личных достижений» (медиана = 35). Данная корреляционная связь может быть связана с тем, что чем выше заинтересованность в эффективности результата своей деятельности, и не достижение его, тем выше обесценивание своего труда и недооценка себя.

Таблица 1.

Корреляционные связи профессиональной мотивации с уровнями эмоционального выгорания по методике Н. Е. Водопьяновой

Table 1.

**Professional motivation by the levels of emotional burnout:
N. E. Vodop'yanova's technique**

<i>Сравниваемые показатели Indices</i>	<i>Количество респондентов Respondents (n)</i>	<i>Коэффициент ранговой корреляции Rank correlation coefficient</i>	<i>Достоверность (односторонний критерий) Reliability (one-tailed test)</i>
ВМ & Редукция личных достижений Intrinsic motivation & Reduction of personal achievements	40	0,41	0,004
ВПМ & Деперсонализация Extrinsic positive motivation & Depersonalization	40	0,34	0,02
ВОМ & Эмоциональное истощение Intrinsic negative motivation & Emotional exhaustion	40	0,31	0,03
ВОМ & Деперсонализация Intrinsic negative motivation & Depersonalization	40	0,37	0,01



Таблица 2.

Корреляционные связи профессиональной мотивации с уровнями эмоционального выгорания по методике В. В. Бойко

Table 2.

Professional motivation by the levels of emotional burnout: V. V. Boyko's technique

<i>Сравниваемые показатели Indices</i>	<i>Количество респондентов Respondents (n)</i>	<i>Коэффициент ранговой корреляции Rank correlation coefficient</i>	<i>Достоверность (односторонний критерий) Reliability (one-tailed test)</i>
ВОМ & Неудовлетворенность собой Intrinsic negative motivation & Self-dissatisfaction	40	0,48	0,001
ВОМ & Загнанность в клетку Intrinsic negative motivation & Driving into the cage	40	0,46	0,001
ВОМ & Редукция профессиональных обязанностей Intrinsic negative motivation & Reduction of professional duties	40	0,29	0,04
ВОМ & Эмоциональная отстраненность Intrinsic negative motivation & Emotional detachment	40	0,26	0,05
ВОМ & Личностная отстраненность Intrinsic negative motivation & Personal detachment	40	0,26	0,05

При увеличении значений ВПМ (медиана = 4,2) увеличиваются показатели по шкале «Деперсонализация» (медиана = 13), что может говорить о том, что чем выше значимость материального или иного вида поощрения, и его не получение, тем сильнее изменяются взаимоотношения с коллегами и окружающими, и положительные эмоции меняются на негативные.

При увеличении показателей ВОМ (медиана = 3,8) возрастают показатели по шкалам «Эмоциональное истощение» (медиана = 22), «Деперсонализация», «Неудовлетворенность собой» (медиана = 8), «Загнанность в клетку» (медиана = 3),



«Редукция профессиональных обязанностей» (медиана = 14), «Эмоциональная отстраненность» (медиана = 10), «Личностная отстраненность» (медиана = 5). Полученные статистические результаты указывают на то, что чем выше заинтересованность не только результатом, но и процессом деятельности и вовлеченности в свою работу, тем ниже проявление негативных эмоций к своим обязанностям, появление чувства безнадежности и изменение личностных ценностей и интересов.

Поскольку по показателям ВМ и ВПМ не было получено корреляционных связей с результатами по методике В. В. Бойко, можно предположить, что пилоты гражданской авиации вовлечены в профессиональную деятельность, увлечены процессом труда, участвуют в жизни коллектива, менее подвержены появлению синдрома эмоционального выгорания. Таким образом, результат взаимосвязи профессиональной мотивации и эмоционального выгорания, возможно, обусловлен личностными особенностями пилотов гражданской авиации.

Выводы

Пилоты в профессиональной деятельности заинтересованы процессом труда, нацелены на получение результата, стараются быть частью рабочего коллектива и поддерживать коммуникации с коллегами. У них преобладают внутренняя мотивация и низкий уровень эмоционального выгорания. При увеличении показателя эмоционального выгорания направленность профессиональной мотивации от внутренней к внешней остается неизменной.

Литература

1. *Бабанов С. А.* Синдром «эмоционального выгорания» // Вестник КГУ имени Н. А. Некрасова. – 2010. – № 2. – С. 294–301.
2. *Белова А. О., Кадыров Р. В., Корнилова Д. С., Скоробач Т. В.* Профессиональная мотивация и уровень эмоционального выгорания у преподавателей вуза (на примере преподавателей медицинского вуза) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 12–1. – С. 66–71.
3. *Богданова Е. В.* Профилактика эмоционального выгорания как условие профессионального развития и саморазвития сотрудников ГАУЗ «РЦПБ СПИД И ИЗ МЗ РТ» // Социальное благополучие человека в современном мире: сборник материалов Международной научной школы. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2014. – С. 29–33.
4. *Бодров В. А.* Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 511 с.



5. *Захарова Т. И., Гаврилова С. В.* Мотивация трудовой деятельности: учебно-методический комплекс. – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2008. – 216 с.
6. *Злобина О. А.* Влияние различной степени эмоционального выгорания индивидуума на стоматологический статус // Тихоокеанский медицинский журнал. – 2014. – № 3. – С. 31–33.
7. *Кибанова А. Я.* Управление персоналом: теория и практика. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебно-практическое пособие. – М.: Проспект, 2015. – 64 с.
8. *Коваленко П. А., Пономаренко В. А., Чунтул А. В.* Учение об иллюзиях полета: Основы авиационной делиалогии. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2007. – 461 с.
9. *Пономаренко В. А.* Личность летчика – фундамент профессиональной надежности. – М., 2007.
10. *Пономаренко В. А.* Страна Авиация: черное и белое. – М.: Наука, 1995.
11. *Правдина Л. Д., Шипитько О. Ю., Алиев Ш. Г.* Экзистенциальная исполненность и направленность деятельности у специалистов гражданской авиации // Российский психологический журнал. – 2016. – № 1. – С. 61–75.
12. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / Под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игумнова; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2008. – 336 с.
13. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
14. *Целуйко В. М.* Психологические основы педагогического общения: пособие для студентов и педагогов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 295 с.
15. *Шишлянникова Л. М.* Применение корреляционного анализа в психологии // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 98–107.
16. *Яхно А. А.* Профессиональный стресс и эмоциональное выгорание в системе здравоохранения Российской Федерации // Альм. сестринского дела. – 2009. – № 2. – С. 34–39.
17. *Maslach C.* Job Burnout // Annual Review of Psychology. – 2001. – V. 52. – pp. 397–422.
18. *Maslach C. M.* Job burnout: new directions in research and intervention // Current Directions in Psychological Science. – 2003. – V. 12. – pp. 189–192.
19. *Van Yperen N. W.* Informational support, equity and burnout: The moderating effect of self-efficacy // J. of Occupat. Psychol. – 2004. – V. 71. – no. 1. – pp. 29–33.
20. *Wofford J. C.* Cognitive-affective stress response: effects of individual stress propensity on physiological and psychological indicator of strain // Psychological Reports. – 2001. – V. 88. – no. 3. – pp. 71–75.



References

1. Babanov S. A. Emotional burnout syndrome. *Vestnik KGU imeni N. A. Nekrasova – Nekrasov Kostroma State University Bulletin*, 2010, no. 2, pp. 294–301 (in Russian).
2. Belova A. O., Kadyrov R. V., Kornilova D. S., Skorobach T. V. Professional motivation and the level of emotional burnout among university teachers (on the example of medical university teachers). *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy – International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2014, no. 12–1, pp. 66–71 (in Russian).
3. Bogdanova E. V. Preventing emotional burnout as a condition of professional development and self-development of employees of the Center for Prevention and Control of AIDS and Infectious Diseases, Ministry of Public Health, Republic of Tatarstan. In: *Sotsial'noe blagopoluchie cheloveka v sovremennom mire: sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchnoi shkoly* [Social well-being in the modern world]. Kazan, Kazan National Research Technological University Publ., 2014, pp. 29–33.
4. Bodrov V. A. *Psikhologiya professional'noi prigodnosti* [The psychology of vocational aptitude]. Moscow, PER SE Publ., 2006. 511 p.
5. Zakharova T. I., Gavrilova S. V. *Motivatsiya trudovoi deyatel'nosti: uchebno-metodicheskii kompleks* [Labour activity motivation]. Moscow, EAOI Publ., 2008. 216 p.
6. Zlobina O. A. The influence of the level of the individual's emotional burnout on a dental status. *Tikhookeanskii meditsinskii zhurnal – Pacific Medical Journal*, 2014, no. 3, pp. 31–33 (in Russian).
7. Kibanova A. Ya. *Upravlenie personalom: teoriya i praktika. Motivatsiya i stimulirovanie trudovoi deyatel'nosti* [Personnel management: theory and practice. Motivating and stimulating labour activity]. Moscow, Prospekt Publ., 2015. 64 p.
8. Kovalenko P. A., Ponomarenko V. A., Chuntul A. V. *Uchenie ob illyuziyakh poleta: Osnovy aviatsionnoi delialogii* [The theory of flight illusions: fundamentals of aviation delialogy]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2007. 461 p.
9. Ponomarenko V. A. *Lichnost' letchika – fundament professional'noi nadezhnosti* [A pilot's personality as a basis for professional reliability]. Moscow, 2007.
10. Ponomarenko V. A. *Strana Aviatsiya: chernoe i beloe* [An aviation country: black and white]. Moscow, Nauka Publ., 1995.
11. Pravdina L. D., Shipit'ko O. Yu., Aliev Sh. G. Existential fulfillment and activity orientation in civil aviation personnel. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, no. 1, pp. 61–75 (in Russian).
12. Luk'yanov V. V., Vodop'yanova N. E., Oryol V. E., Podsadnyi S. A., Yur'eva L. N., Igumnov S. A. (eds.) *Sovremennye problemy issledovaniya sindroma*



- vygoraniya u spetsialistov kommunikativnykh professii* [Modern problems of studying burnout syndrome in specialists in communicative professions]. Kursk, 2008. 336 p.
13. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of the person and small groups]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2002. 490 p.
 14. Tseluiko V. M. *Psikhologicheskie osnovy pedagogicheskogo obshcheniya* [Psychological fundamentals of pedagogical communication]. Moscow, VLADOS Publ., 2007. 295 p.
 15. Shishlyannikova L. M. Applying correlation analysis in psychology. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2009, no. 1, pp. 98–107 (in Russian).
 16. Yakhno A. A. Professional stress and emotional burnout in the health care system of the Russian Federation. *Al'm. sestrinskogo dela – Almanac of Nursing*, 2009, no. 2, pp. 34–39 (in Russian).
 17. Maslach C. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001, V. 52, pp. 397–422.
 18. Maslach C. M. Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 2003, V. 12, pp. 189–192.
 19. Van Yperen N. W. Informational support, equity and burnout: The moderatin effect of self-efficacy. *J. of Occupat. Psychol.*, 2004, V. 71, no. 1, pp. 29–33.
 20. Wofford J. C. Cognitive-affective stress response: effects of individual stress propensity on physiological and psychological indicator of strain. *Psychological Reports*, 2001, V. 88, no. 3, pp. 71–75.



УДК 159.9:331

doi: 10.21702/rpj.2017.1.12

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА В УСЛОВИЯХ НЕГАРАНТИРОВАННОЙ РАБОТЫ

Татьяна С. Чуйкова^{1*}, Дарья И. Сотникова²

¹ Башкирский государственный педагогический университет

им. М. Акмуллы, г. Уфа, Российская Федерация

² ПАО «БАНК УРАЛСИБ», г. Уфа, Российская Федерация

* E-mail: cts1004@bspu.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и АН РБ, проект № 15–16–02017 «Отношение к работе в условиях негарантированной занятости»

Статья посвящена изучению особенностей временной перспективы у сотрудников, находящихся в условиях негарантированной работы. Авторы, отталкиваясь от результатов исследований, фиксирующих искажение временной перспективы у безработных, предположили, что сходные эффекты могут наблюдаться в ситуации негарантированной работы. Анализ исследований временной перспективы, представленный в статье, показал отсутствие подобных исследований, в то же время специфика переживаний в ситуации негарантированной работы, связанных с неопределенностью настоящего и будущего, предполагает изменение временной перспективы в качестве одного из своих следствий. В качестве другого не менее важного следствия переживания негарантированной работы в исследовании рассматривалась депрессия как индикатор субъективного неблагополучия.

Выборку эмпирического исследования составили сотрудники различных организаций крупного промышленного города центральной части России (N = 104). На основе индикаторов субъективной негарантированности работы были выделены две подвыборки: 1) воспринимающие свою работу как негарантированную (44 сотрудника); 2) воспринимающие свою работу как относительно гарантированную (60 сотрудников). Далее в этих двух подгруппах сравнивались показатели временной перспективы и уровень депрессии, в результате были выявлены статистически значимые различия по отдельным временным ориентациям (на негативное прошлое и фаталистическое настоящее – более высокие значения в группе сотрудников, воспринимающих свою работу как негарантированную), а также по уровню депрессии (также более высокий уровень в группе с переживанием негарантированности). Результаты корреляционного анализа, проведенного на основе индикаторов



негарантированной работы, показателей временной перспективы и уровня депрессии, косвенно подтвердили выявленные различия в двух подвыборках. Дисперсионный анализ показал, что изменения временной перспективы, а также субъективное восприятие своей работы как негарантированной вносят определенный вклад в повышение депрессивного фона у таких сотрудников, что, в свою очередь, усиливает восприятие своего положения на работе как ненадежного.

Ключевые слова: негарантированная занятость, негарантированная работа, безработица, временная перспектива, негативное прошлое, фаталистическое настоящее, ориентация на будущее, депрессия, психологическая помощь, тренинговые технологии.

Для цитирования: Чуйкова Т. С., Сотникова Д. И. Временная перспектива в условиях негарантированной работы // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 188–213.

Материалы статьи получены 13.07.2016

UDC 159.9:331

doi: 10.21702/rpj.2017.1.12

TIME PERSPECTIVE IN THE CONTEXT OF THE UNGUARANTEED WORK

Tatiana S. Chuykova¹*, Dar'ya I. Sotnikova²

¹ Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russian Federation

² Uralsib Bank, Ufa, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: cts1004@bspu.ru

Acknowledgments

Supported by the Russian Humanitarian Science Foundation and the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan, project no. 15–16–02017 “Relation to work in the context of the unguaranteed employment”

The paper examines features of employees' time perspective in the conditions of the unguaranteed work. Proceeding from the studies revealing time perspective distortion in the unemployed, the hypothesis states that similar effects can be characteristic for the unguaranteed work. The analysis of research on time perspective suggests that little attention has been devoted to studying this issue. However, a person experiences the uncertainty of the present and the future in a situation of the unguaranteed work; this involves a change in time perspective. Depression as an



indicator of subjective trouble is another important consequence of the experience of the unguaranteed work.

The empirical study involved employees of various organizations of a large industrial city in the central part of Russia (n = 104). On the basis of subjective parameters of the unguaranteed work, the sample was split into two subsamples: (a) the respondents perceiving their work as unguaranteed (44 employees); (b) the respondents perceiving their work as relatively guaranteed (60 employees). Next, the rates of time perspective and the level of depression were compared in these two subgroups. The findings revealed statistically significant differences between temporal orientations and the level of depression. The scores of the orientation towards the negative past and the fatalistic present, as well as the level of depression were higher in the group of employees perceiving their work as unguaranteed. The correlation analysis of the unguaranteed work parameters, time perspective scores, and the level of depression indirectly confirmed the differences between two subsamples. Variance analysis showed that changes in time perspective and subjective perceiving work as unguaranteed contributed to increasing depression among employees perceiving their own work as unguaranteed. In its turn, increasing depression may heighten the perception of their own working status as insecure.

Keywords: *unguaranteed employment, unguaranteed work, unemployment, time perspective, past negative, present fatalistic, orientation towards future, depression, psychological assistance, training techniques.*

For citation: Chuykova T. S., Sotnikova D. I. Time perspective in the context of the unguaranteed work. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 188–213 (in Russian).

Original manuscript received 13.07.2016

Введение

В современных социально-экономических условиях, характеризующихся выраженными изменениями рынка труда, сопряженными с процессами безработицы, отсутствием гарантий сохранения трудовой занятости для тех, кто ее имеет, чрезвычайно востребованными становятся исследования, направленные на изучение того, как эти изменившиеся реалии жизни влияют на психологическое состояние человека, и как можно ему помочь реагировать более конструктивно в обозначенных условиях с помощью технологий психологического сопровождения.

Достаточно развернуто подобные исследования представлены по отношению к ситуации вынужденной безработицы, их результаты указывают на значительные изменения психологического и социально-психологического



статуса человека, оказавшегося в подобной ситуации. Ухудшение материального положения, потеря социальных связей, поддерживаемых благодаря работе, размывание социального статуса, изменение личностной идентичности – это далеко не полный перечень последствий безработицы, описанных по результатам исследований различными авторами (см. обзор в [19]). В исследованиях, посвященных проблематике психологических последствий безработицы, также фиксируются изменения восприятия времени [8, 33], которые могут обуславливать негативные изменения в психическом здоровье и различные девиации поведения у безработных. М. Яхода делает акцент на неспособности безработных заполнять повседневное время, структурировать его, т. е. локализует эти изменения в подструктуре настоящего. Кроме того, в результате потери связи безработного с производственным коллективом и прекращения участия в решении коллективных целей, происходят закономерные изменения, проявляющиеся в обеднении будущего [33]. Безработные чаще других склонны воспринимать свое будущее как неопределенное и часто в негативном аспекте [27]. По результатам исследования Е. Ю. Мандриковой [8], безработные ощущают себя психологически старше своего реального возраста, они в большей степени ориентированы на настоящее, чем на другие векторы своего субъективного времени, для них характерно неверие в свои способности контролировать события собственной жизни.

Результаты наших исследований [20, 24] также выявили искажение временной перспективы у безработных. Мы зафиксировали более чем у половины безработных, вошедших в выборку исследования, частичную или полную фрустрацию базовых потребностей в настоящем, что дало нам основания полагать, что текущий период их жизни воспринимался ими как обедненный смыслами, ценностями, событиями.

В соответствии с этими результатами мы реализовывали в группах безработных тренинговые технологии, направленные, в том числе, на коррекцию у них субъективного восприятия времени, что имело позитивное влияние на эмоциональное состояние и стратегии поведения безработных. В ходе тренинговой работы с безработными мы пришли к пониманию того, что внутренние переживания, обусловленные потерей работы, можно уподобить некоторому обрыву в последовательном течении жизни, резкому нарушению устоявшегося жизненного ритма, «сцепленного» с прошлым и будущим. В этом и проявлялось у наших безработных нарушение временной перспективы, идущей из прошлого через настоящее в будущее. Внутренняя работа сознания направлялась на восстановление прерванной жизненной перспективы через фазы «увязания» в прошлом, его переоценки, затем попыток переструктурирования будущего и восстановления



интенциональности и способности «моделировать будущее», что и приводило к воссозданию оборванной цепи, в которую логично встраивалось изменившееся настоящее. Тренер в такой группе выступал, в известном смысле, в качестве фасилитатора этих процессов, этому помогала и групповая динамика, направляемая им.

Содержательно наши усилия направлялись на актуализацию прошлого опыта участников группы, связанного с успешным разрешением трудных ситуаций и решением сложных задач, тем самым активизировались ресурсы субъектной активности, аккумулированные в их прошлом опыте. Мы также помогали участникам тренинговой группы формировать более отчетливую траекторию будущего, выстраивать планы и конкретные пути их достижения. Далеко не всегда это получалось в полной мере, но определенный импульс такой внутренней работе в группе задавался, а далее все зависело от самого безработного. Следует отметить, что результативность тренинговых технологий в коррекции субъективного восприятия времени у безработных была подтверждена и другими исследователями. Так, И. А. Волошина с соавторами отмечают, что при личностно-ориентированной направленности тренинговой работы удается уменьшить фиксацию безработных на переживании настоящей, неблагоприятной для них ситуации, а также помочь в осмыслении ими прошлого, настоящего и будущего в позитивной перспективе [2]. Полагаем, что без прохождения этого этапа, направленного на «выравнивание» временной перспективы, последующие шаги, связанные с отработкой навыков поиска работы в условиях тренинга и применением их в реальных ситуациях, будут эмоционально затратными и недостаточно эффективными.

Анализ исследований временной перспективы

В прикладных психологических исследованиях временная перспектива рассматривается как фактор психологического здоровья [4, 12, 14, 16], как мишень для коррекционной и развивающей работы с детьми и подростками [15]. Искажения психологического времени, проявляющиеся в утрате временной перспективы будущего, отмечаются у юношей с аддиктивным поведением [16, 17], а также у подростков, воспитывающихся в учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: у них формируется «... другое, укороченное, будущее, другое, бедное воспоминаниями прошлое, другое, как будто бы и насыщенное актуальными заботами, целями, мотивами, но субъективно “еле ползущее” настоящее время» [16, с. 40].

У людей, переживающих трудную жизненную ситуацию, также отмечаются деформации временной трансперспективы, – определяемой В. И. Ковалевым (1995) как способность обозрения человеком течения времени



собственной жизни в любом его направлении, как возможность взаимосотнесения прошлого, будущего и настоящего и связывания этих временных компонентов человеческой жизни в его сознании (см. [10]). Эти деформации описываются авторами следующим образом: «будущее для них утрачивает свою позитивную валентность, настоящее хаотично, а прошлое перестает быть ресурсом для продуктивного житнетворчества» [10, с. 96]. Представлены и другие описания изменений временной перспективы в кризисной ситуации. Так, в исследованиях отмечаются в качестве таких следствий выраженная фиксация на прошлом [32], ограниченность и негативный характер ориентации на будущее [35].

В условиях постоянных изменений жизненных обстоятельств, ставших обычными для современной социальной действительности, наблюдаются отчетливые изменения временной перспективы, что зафиксировано в исследованиях, проведенных в России периода распада Советского Союза, и в особенности после дефолта 1998 г. Так, по результатам исследования К. Муздыбаева [9] временная перспектива у большей части респондентов в тот период характеризовалась следующими особенностями: у значительного количества опрошенных превалировала ориентация на прошлое, при этом настоящее воспринималось исключительно в негативном ключе, а прошлое – в позитивном.

В то же время отечественные исследователи временной перспективы [7] отмечают, что в настоящее время фокус внимания исследователей в области временной перспективы направлен на изучение связи этого конструкта с другими характеристиками индивидуальных различий. В качестве примера можно привести исследование временной перспективы у студентов, характеризующихся выраженной прокрастинацией [3]. Исследования, рассматривающие временную перспективу в более широком социальном контексте, пока не многочисленны, хотя особенно востребованы на фоне тех потрясений и изменений, которые российское общество переживает в последние десятилетия, и которые не могли не повлиять на отношение людей к разным периодам времени их жизни. К подобного рода кардинальным изменениям, фиксируемым в сфере занятости, но оказывающим сильное воздействие на все сферы жизни человека, с полным правом можно отнести безработицу и отсутствие гарантий занятости для работающих людей. О негативных изменениях в восприятии временной перспективы у безработных, зафиксированных в исследованиях как зарубежных, так и отечественных авторов, мы писали выше. Полагаем, что подобного рода изменения могут происходить не только в ситуации потери работы, но и при восприятии человеком подобной угрозы, т. е. в ситуации негарантированной работы, которая становится все более характерной для нашего времени.



О психологическом феномене «негарантированная работа»

Исследования негарантированной работы представлены в зарубежной литературе, начиная с 1980-х годов. Л. Гринхалт и З. Розенблат (Greenhalgh, Rosenblatt) одни из первых предложили определение рассматриваемому феномену, описав его следующим образом: «...беспомощность человека в сохранении работы в неблагоприятной ситуации» [28, с. 365]. К настоящему времени появились и другие определения, содержательно схожие с отмеченным выше (см. обзор в [18]), приведем здесь одно из них, наиболее полно, по нашему мнению, отражающее психологические особенности рассматриваемого феномена: «...субъективно воспринимаемая и нежелательная вероятность потерять работу в будущем, а также страх и беспокойство, связанные с этой возможностью потери работы» [28, с. 365]. Авторы называют основные характеристики феномена:

- во-первых, субъективность переживания негарантированной работы, которая является следствием индивидуально своеобразного восприятия разными людьми актуальной производственной ситуации. Часто можно наблюдать, как сходные условия на работе могут по-разному восприниматься и интерпретироваться работниками и вызывать различные реакции. Также и условия негарантированной занятости могут оцениваться людьми неоднозначно;
- во-вторых, негативный характер переживания в ситуации негарантированной работы. В этом смысле рассматриваемый феномен не распространяется на тех людей, которые в силу различных жизненных обстоятельств выбирают работу на временной основе;
- в-третьих, неопределенность будущего, рассматриваемая авторами в качестве основного ядра в переживании ситуации негарантированной работы [28] (см. также [25, 37]).

В своих исследованиях мы ограничиваем феномен негарантированной работы, рассматривая его как психологический по своей природе, от социально-экономического явления негарантированной занятости, отражающего современные процессы экономической глобализации. Эти процессы отмечены усиливающейся конкуренцией как на национальном, так и глобальном уровнях, постоянными реструктуризациями, проводимыми в организациях и компаниях, сопровождающимися уменьшением численности персонала и переходом к использованию временных контрактов. В результате этих процессов формируются условия негарантированной занятости, которые, в свою очередь, могут восприниматься конкретными людьми далеко не равнозначно в силу субъективности человеческого восприятия, а также индивидуально-специфической производственной ситуации каждого человека. Именно такое понимание закладывается нами при



разведении терминов «негарантированная занятость» и «негарантированная работа»: если в первом случае речь идет об объективно складывающихся условиях экономической нестабильности и неопределенности, напрямую отражающихся на условиях трудовой занятости, то во втором – речь идет об индивидуально-своеобразном отражении таких условий разными людьми.

В зарубежных исследованиях зафиксированы негативные следствия переживания негарантированной работы, такие как снижение удовлетворенности работой, ослабление приверженности (лояльности) по отношению к организации, увеличение текучести кадров (см., напр. [31, 34, 38]). В качестве обобщающих эти и подобные им результаты могут послужить данные, представленные в метаисследовании, охватывающем 172 выборки с общей численностью 132927 сотрудников, работающих в организациях и компаниях различных стран. Корреляционный анализ, проведенный авторами исследования на столь обширной выборке, выявил значимые связи между негарантированностью работы и производительностью труда ($r = -0,21$), доверием к организации ($r = -0,49$), психологическим ($r = -0,28$) и физическим здоровьем ($r = -0,23$) [23].

По результатам исследований, в качестве следствий негарантированной работы могут выступать увеличение заболеваемости, выявляемое как на основании самоотчетов, так и по объективным показателям, рост депрессии и тревоги [30, 36], психосоматические нарушения, такие как расстройства сна, головокружения, потеря аппетита [21]. Некоторые авторы отмечают негативный эффект негарантированной работы на состояние здоровья работника, соотносимый по своей выраженности с безработицей [22].

В изученной нами литературе, посвященной феномену негарантированной работы, мы не обнаружили исследований, в которых бы непосредственно фиксировались искажения временной перспективы у людей, работающих в подобных условиях. Они скорее подразумеваются исходя из трактовок данного феномена, ядерным аспектом которого большинством авторов называется неопределенность в отношении будущего. Мы предполагаем, что в условиях негарантированной работы у человека изменяются в той или иной степени все аспекты временной перспективы: восприятие прошлого, настоящего и будущего. Кроме того, мы полагаем, что эти изменения временной перспективы могут вносить весомый вклад в ухудшение психологического и физического здоровья таких работников, зафиксированного в исследованиях, описанных выше.

Выборка, гипотезы и методы исследования

Наше исследование проводилось в период с марта по октябрь 2014 г. Уровень безработицы в России в тот период достиг минимальной



отметки (5,2%) в сравнении с показателем кризисного 2009 г., на который пришелся пик роста безработицы (8,3%). Для сравнения: уровень безработицы на конец 2015 г. составлял уже 5,6%, указывая на то, что кривая безработицы медленно «поползла» вверх [1]. В то же время, мы должны учитывать все более увеличивающуюся представленность непостоянной занятости во всем мире, в том числе в России. В соответствии с докладом Международной организации труда, в 2015 г. только четвертая часть всей рабочей силы в мире работала на условиях постоянных контрактов, в то время как подавляющая часть являлась самозанятой, работала неофициально или на условиях краткосрочных контрактов. В этом же докладе отмечалось, что «даже те, кто работают на постоянной основе, не обеспечены гарантиями сохранения своей занятости, т. к. организационные реструктуризации и сокращения штата стали обычным делом» [35].

Выборку исследования составили 104 человека, в возрастном диапазоне от 20 до 54 лет, из них 32 мужчины и 72 женщины, сотрудники различных организаций крупного промышленного города, расположенного в центральной части России. **Целью исследования** являлось изучение особенностей временной перспективы и эмоционального благополучия в условиях восприятия негарантированной работы. Опираясь на результаты исследований, проведенных в различных странах, мы предполагали обнаружить снижение уровня эмоционального благополучия у сотрудников, воспринимающих свою работу в качестве негарантированной. В качестве косвенного показателя эмоционального неблагополучия мы, вслед за другими авторами (см., например, [5]), рассматривали уровень выраженности депрессии. Как отмечалось выше, несмотря на то, что нами не были обнаружены исследования, в которых зафиксированы изменения временной перспективы в условиях негарантированной работы, но специфика переживаний в подобных условиях, описанная разными авторами и увязываемая с неопределенностью восприятия как настоящего, так и будущего, подвела нас к предположению об искажении основных аспектов временной перспективы у лиц, воспринимающих свою работу негарантированной. Также мы полагаем, что искажения временной перспективы у таких работников вносят, наряду с другими возможными факторами, негативный вклад в развитие у них депрессивных симптомов.

Таким образом, гипотезы исследования были сформулированы следующим образом:

Гипотеза 1. У сотрудников, воспринимающих свою работу как негарантированную, фиксируется более высокий уровень депрессии.

Гипотеза 2. У сотрудников, воспринимающих свою работу как негарантированную, отмечаются изменения во временной перспективе со стороны восприятия прошлого, настоящего, будущего.



Гипотеза 3. Мы предполагаем, что определенный вклад в повышение уровня депрессии у лиц с восприятием своей работы как негарантированной вносят показатели временной перспективы.

Методики

Методика измерения ненадежности работы (А. Н. Дёмин). Автор при использовании термина «ненадежная работа» придерживается более широкого подхода, который представлен в литературе по рассматриваемой нами проблематике [5, 6, 22, 32]. В соответствии с данным подходом, помимо высокой вероятности потери работы рассматриваются потенциальные потери конкретных аспектов, характеризующих занятость, такие как: уменьшение объемов занятости, изменение оплаты труда, смена должностной позиции, возможности продвижения в должности и др. В то же время, в предложенной им методике фокус внимания направлен на восприятие вероятности потери работы, что согласуется с нашим подходом, который также обозначен в соответствующей литературе [26, 27, 29] (см. также [18, 21]). Методика включает в себя две шкалы по 14 пунктов в каждой. Первая шкала (шкала ненадежности будущего) направлена на выявление восприятия респондентом своего положения в организации в будущем, соответственно пункты шкалы формулируются как продолжения положения «Мое будущее в данной организации...». Примеры продолжений следующие: «вызывает уверенность», «непредсказуемое», «вызывает тревогу». Опрашиваемый может с какими-то пунктами согласиться, другие – отвергнуть, предусматривается также неопределенный ответ. При работе со второй шкалой (ненадежности настоящего) предлагается по аналогии с первой ответить на вопрос «Сейчас мое положение в организации...», используя следующие продолжения: «вызывает растерянность», «удовлетворяет», «беспокоит меня», и др. А. Н. Дёмин, указывая на удовлетворительные показатели надежности и валидности методики, рекомендует ее к использованию в научных исследованиях [5]. Мы использовали показатели по двум шкалам методики в качестве субъективных индикаторов переживания негарантированной работы.

Индекс вероятных изменений на предприятии (И. А. Петрова). Методика направлена на определение уровня организационной неопределенности. В качестве индикаторов организационной неопределенности автором выделяются изменения в организации, которые могут прямо или косвенно указывать на возможные сокращения работников и часто воспринимаются как их предвестники: смена руководства, перепрофилирование производства, слияние с другой компанией, сокращение или увольнение части работников и др. Респонденты оценивают вероятность каждого из предложенных событий с помощью шкалы от 1 – «это практически исключено», до 5 – «это очень вероятно».



В качестве показателя организационной неопределенности используется суммарный балл [11]. Мы использовали этот показатель в качестве косвенного индикатора субъективной негарантированности работы: чем он выше, тем более вероятно, что человек воспринимает свою работу как негарантированную. Показатель, получаемый по этой методике, существенно дополняет результаты первой методики и высоко коррелирует с ними.

Опросник В. Зунга (адаптация Т. И. Балашовой), направленный на измерение депрессии. Следует отметить, что данная методика получила широкое использование не только для фиксации депрессии, но и состояний, близких к ней, таких как сниженное настроение, наличие беспокойства. В этой связи сошлемся на исследование А. Д. Дёмина, использовавшего эту методику при изучении феномена ненадежной работы (аналог негарантированной работы). При этом он указывал на наличие научно подтвержденной положительной связи «...неопределенности социального, профессионального, материального статусов с психологическим неблагополучием, в частности, уровнем тревоги, эмоциональной подавленности и т. д.» [5, с. 73]. Мы также можем отметить использование различных измерительных инструментов для фиксации депрессии в исследованиях подобной тематики, проводимых зарубежными авторами [28, 30]. В нашем исследовании мы рассматривали показатель по методике в качестве косвенного индикатора эмоционального неблагополучия.

Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI), в адаптации А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Мутиной, выявляет индивидуальные предпочтения и установки, связанные со временем. Опросник включает в себя 56 пунктов, которые оцениваются респондентами по 5-ти балльной шкале Ликерта. Пункты распределены по пяти шкалам: позитивное прошлое, негативное прошлое, гедонистическое настоящее, фаталистическое настоящее и будущее [13]. Таким образом, методика удовлетворяет задачам нашего исследования в том, что охватывает всю временную перспективу (прошлое, настоящее, будущее), причем с учетом различных эмоциональных валентностей (позитивной, негативной).

Результаты исследования и их обсуждение

На основе индикаторов субъективной негарантированности работы, в качестве которых в исследовании использовались индекс изменений на предприятии, неуверенность в настоящем в организации, неуверенность в будущем в организации, выборка была разделена на две группы: работники с относительно низкими значениями по обозначенным индикаторам составили группу «уверенных работников», таковых оказалось 60, и с относительно высокими значениями – группу «неуверенных работников», соответственно



их насчитывалось 44 человека. Описательные статистические данные по этим двум группам, а также значения уровня значимости различий по критерию Манна – Уитни представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Параметры неуверенности в настоящем и будущем в организации, индекса изменений на предприятии у сотрудников с разной выраженностью субъективной негарантированности работы

Table 1.

Uncertainty about the present and the future in the organization and the index of changes in the organization among employees with various levels of subjective parameters of the unguaranteed work

<i>Количество человек (всего 104) Respondents (n = 104)</i>	<i>Группы Groups</i>	<i>Описательная статистика Descriptive statistics</i>	<i>Неуверенность в настоящем в организации Uncertainty about the present in the organization</i>	<i>Неуверенность в будущем в организации Uncertainty about the future in the organization</i>	<i>Индекс изменений на предприятии Index of changes in the organization</i>
60	Уверенные работники Confident employees	Среднее Average	0.338	0.531	30.616
		Медиана Median	0.269	0.400	30.000
		СКО Standard deviation	0.307	0.486	7.724
44	Неуверенные работники Unconfident employees	Среднее Average	1.438	1.313	39.409
		Медиана Median	1.384	1.333	40.500
		СКО Standard deviation	0.331	0.465	9.672
p (для различий между группами) Differences between groups			0.000	0.000	0.000

Далее для этих двух групп были сопоставлены значения показателей временной перспективы и уровня депрессии также с применением критерия Манна – Уитни (данные представлены в таблице 2).



Таблица 2.

Параметры временной перспективы и депрессии у работников с разной выраженностью субъективной негарантированности работы

Table 2.

Time perspective and depression in employees with various levels of subjective parameters of the unguaranteed work

Количество человек (всего 104) Respondents (n = 104)	Группы Groups	Описательная статистика Descriptive statistics	Негативное прошлое Past Negative	Гедонистическое настоящее Present Hedonistic	Будущее Future	Позитивное прошлое Past Positive	Фаталистическое настоящее Present Fatalistic	Уровень депрессии Level of depression
60	Уверенные работники Confident employees	Среднее Average	2.421	3.073	3.979	4.062	2.448	33.050
		Медиана Median	2.272	3.000	4.076	4.111	2.333	32.000
		СКО Standard deviation	0.723	0.731	0.663	0.648	0.746	8.679
44	Неуверенные работники Unconfident employees	Среднее Average	2.880	3.197	3.678	3.883	3.030	42.727
		Медиана Median	2.818	3.352	3.769	4.111	3.222	44.000
		СКО Standard deviation	0.870	0.660	0.801	0.832	0.761	8.269
Значение критерия U Манна – Уитни Mann –Whitney U test			905,50	1178,50	1032,50	1186,0	752,50	552,50
p (для различий между группами) Differences between groups			0.006	0.353	0.058	0.381	0.000	0.000



Таблица 3.

Корреляции шкал – индикаторов негарантированной работы со шкалами временной перспективы и депрессии (коэффициент корреляции Спирмена)

Table 3.

Parameters of the unguaranteed work by scales of time perspective and depression (Spearman correlation coefficient)

<i>Шкалы временной перспективы и депрессии</i> <i>Scales of time perspective and depression</i>		<i>Неуверенность в настоящем в организации</i> <i>Uncertainty about the present in the organization</i>	<i>Неуверенность в будущем в организации</i> <i>Uncertainty about the future in the organization</i>
Шкалы временной ориентации <i>Scales of temporal orientation</i>	Восприятие негативного прошлого <i>Perceiving Past Negative</i>	0,325***	0,264*
	Восприятие позитивного прошлого <i>Perceiving Past Positive</i>	-0,134	-0,089
	Восприятие фаталистического настоящего <i>Perceiving Present Fatalistic</i>	0,369***	0,238*
	Восприятие гедонистического настоящего <i>Perceiving Present Hedonistic</i>	0,034	0,022
	Ориентация на будущее <i>Orientation towards Future</i>	-0,154	-0,013
Уровень депрессии <i>Level of depression</i>		0,574***	0,363***

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$.

Note: * – $p < 0.05$; ** – $p < 0.01$, *** – $p < 0.001$.



Как видим из таблицы 2, для группы «неуверенных» работников показатели ориентаций на негативное прошлое и фаталистическое настоящее, а также уровень депрессии статистически значимо выше, чем в группе «уверенных» работников. По другим временным ориентациям различий между группами не выявлено. Обнаруженные особенности подтверждают и результаты корреляционного анализа индикаторов негарантированной работы и показателей временной перспективы и депрессии (см. таблицу 3).

Таким образом, основываясь на результатах применения критерия Манна – Уитни и с учетом данных корреляционного анализа, мы можем отметить, что у сотрудников, воспринимающих свою работу как негарантированную, фиксируется более высокий уровень депрессии, что подтверждает **гипотезу 1**. Также у данной группы сотрудников фиксируется повышение ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее, что частично подтверждает **гипотезу 2**.

Для проверки **гипотезы 3** о влиянии временной перспективы (ее различных аспектов) на уровень депрессии мы применили метод дисперсионного анализа ANOVA.

Перед применением дисперсионного анализа мы проверили нормальность распределения соответствующих показателей путем расчета асимметрии и эксцесса этих показателей, и сопоставления их с критическими значениями (см. таблицу 4).

Если стандартная ошибка асимметрии и эксцесса более чем в 3 раза превышает абсолютное значение асимметрии и эксцесса, то гипотеза о нормальности распределения признака отклоняется. В нашем случае, показатель гедонистического настоящего не удовлетворяет нормальному распределению, т. к. ошибка асимметрии превышает абсолютное значение асимметрии в 9 раз. Поскольку значимой корреляции между показателем гедонистического настоящего и депрессией не было выявлено, исключение данного показателя из анализа не повлияет на проверку гипотезы. Следовательно, в дисперсионном анализе показатель гедонистического настоящего участвовать не будет.

На первом этапе анализа, в качестве зависимой переменной выступил показатель депрессии, независимых переменных – отдельные временные ориентации и психологические индикаторы негарантированной работы. В результате мы выявили весомый вклад в развитие депрессивной симптоматики неуверенности в настоящем ($F = 15,541$; $p = 0,000$) и будущем ($F = 12,906$; $p = 0,000$) в организации, и более умеренный со стороны временных ориентаций на позитивное прошлое ($F = 1,862$; $p = 0,041$) и фаталистическое настоящее ($F = 2,157$; $p = 0,012$). Данные дисперсионного анализа представлены в таблице 5.



Таблица 4.

**Описательная статистика показателей временной перспективы,
депрессии и отношения к работе**

Table 4.

**Descriptive statistics of time perspective, depression, and relation
to work**

<i>Описательная статистика психологических показателей Descriptive statistics of psychological parameters</i>	<i>Среднее значение Mean score</i>	<i>Медиана Median</i>	<i>Асимметрия Skewness</i>	<i>Ошибка асимметрии Error of skewness</i>	<i>Экцесс Kurtosis</i>	<i>Ошибка эксцесса Error of kurtosis</i>
Уровень депрессии Level of depression	34,336	33,000	0,429	0,236	-0,320	0,469
Негативное прошлое Past Negative	2,615	2,454	0,582	0,236	-0,386	0,469
Гедонистическое настоящее Present Hedonistic	3,126	3,117	0,025	0,236	-0,529	0,469
Будущее Future	3,852	3,923	-0,351	0,236	-0,713	0,469
Позитивное прошлое Past Positive	3,987	4,111	-0,844	0,236	0,399	0,469
Фаталистическое настоящее Present Fatalistic	2,694	2,777	0,086	0,236	-0,771	0,469
Неуверенность в будущем в организации Uncertainty about the future in the organization	0,862	0,833	0,185	0,236	-1,079	0,469
Неуверенность в настоящем в организации Uncertainty about the present in the organization	0,803	0,769	0,267	0,236	-1,108	0,469
Индекс изменений в организации Index of changes in the organization	34,336	33,000	0,429	0,236	-0,320	0,469



Таблица 5.

**Влияние показателей субъективной негарантированности
и временной перспективы на уровень депрессии (ANOVA)**

Table 5.

**Subjective parameters of the unguaranteed work and time perspective
by the level of depression (ANOVA)**

<i>Влияние психологических показателей на уровень депрессии</i> <i>Psychological parameters by the level of depression</i>	<i>Депрессия</i> <i>Depression</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Неуверенность в настоящем в организации Uncertainty about the present in the organization	15,541	0,000
Неуверенность в будущем в организации Uncertainty about the future in the organization	12,906	0,000
Индекс изменений в организации Index of changes in the organization	1,272	0,197
Негативное прошлое Past Negative	1,714	0,058
Позитивное прошлое Past Positive	1,862	0,041
Фаталистическое настоящее Present Fatalistic	2,157	0,012
Будущее Future	1,167	0,308

Предположив также наличие встречного влияния депрессии на восприятие ситуации на работе и временные ориентации, мы провели повторный дисперсионный анализ, поменяв местами зависимую и независимые переменные. Соответственно, выделили в качестве независимой переменной уровень депрессии для определения меры его влияния на показатели субъективной негарантированности и временные ориентации. В таблице 6 представлены результаты данного анализа.

Уровень депрессии оказывает значимое влияние на неуверенность сотрудников в настоящем в организации, индекс изменений в организации, а также ориентацию на фаталистическое настоящее.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что неуверенность в настоящем и будущем в организации в большей степени влияют на уровень депрессии, чем депрессия на данные показатели. Однако уровень депрессии имеет большее влияние на индекс изменений на предприятии. Можно предположить, что тревога за свою работу приводит к упадку настроения у сотрудника, что, в свою очередь, заставляет его делать более пессимистичные прогнозы о положении дел в организации. Так, встревоженный сотрудник



может больше обращать внимание на слухи относительно того, как обстоят дела в организации, которые могут и не иметь под собой оснований, строить догадки, тем самым еще больше усиливая свое беспокойство.

Таблица 6.

Влияние уровня депрессии на показатели субъективной негарантированности и временной перспективы (ANOVA)

Table 6.

Level of depression by subjective parameters of the unguaranteed work and time perspective (ANOVA)

Влияние уровня депрессии на показатели негарантированной занятости <i>Level of depression by unguaranteed employment parameters</i>	Уровень депрессии <i>Level of Depression</i>	
	F	p
Неуверенность в настоящем в организации Uncertainty about the present in the organization	2,1384	0,003
Неуверенность в будущем в организации Uncertainty about the future in the organization	1,4151	0,110
Индекс изменений в организации Index of changes in the organization	1,780	0,021
Влияние уровня депрессии на показатели временной ориентации <i>Level of depression by temporal orientation parameters</i>	Уровень депрессии <i>Level of Depression</i>	
	F	p
Негативное прошлое Past Negative	1,315	0,166
Позитивное прошлое Past Positive	1,483	0,082
Фаталистическое настоящее Present Fatalistic	2,069	0,005
Будущее Future	1,424	0,106

Также мы можем сделать вывод о большем влиянии некоторых показателей временной перспективы на уровень депрессии. Показатель фаталистического настоящего влияет на уровень депрессии в большей мере. Показатель позитивного прошлого отрицательно влияет на уровень депрессии. Описанная динамика влияний представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. Влияние показателей субъективной негарантированности и временной перспективы на уровень депрессии

Условные обозначения: \longrightarrow – положительная дисперсионная связь,
 $\cdots\longrightarrow$ – отрицательная дисперсионная связь.

Figure 1. Subjective parameters of the unguaranteed work and time perspective by the level of depression

Legend: \longrightarrow – positive dispersion, $\cdots\longrightarrow$ – negative dispersion.

Таким образом, результаты дисперсионного анализа свидетельствуют в пользу подтверждения **гипотезы 3**, и, кроме того, позволяют сформулировать более развернутый вывод. Субъективное восприятие работы как негарантированной (неуверенность в настоящем и будущем в организации), а также особенности временной перспективы, такие как ориентация на фаталистическое настоящее и низкий уровень ориентации на позитивное прошлое, влияют на эмоциональное состояние человека и ведут к проявлениям депрессии. Так, отсутствие у человека положительного опыта преодоления неудач в прошлом, незнание собственных сильных сторон,



нежелание извлекать полезный урок из прошлых ситуаций (характерные для низкой ориентации на позитивное прошлое) и убеждение в том, что на ход жизни невозможно повлиять, сопровождаемое ленью, апатией и негативной реакцией на конкуренцию (характерные для ориентации на фаталистическое настоящее), ведут к депрессивному фону настроения. На этом фоне восприятие производственной ситуации как ненадежной еще больше усиливается. Таким образом, человек, работающий в условиях негарантированности, но при этом не верящий в свои силы и возможность повлиять на ситуацию, попадает в «ментальную ловушку», которая ведет к состояниям фрустрации и депрессии.

Выводы

На основе результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- у лиц, воспринимающих свою работу как негарантированную, отмечается повышенный уровень депрессии, он не достигает клинического уровня, но указывает на состояния беспокойства, тревоги, разочарований;
- у лиц, воспринимающих свою работу как негарантированную, наблюдаются специфические особенности временной перспективы, которые проявляются в том, что они испытывают некоторое разочарование и недовольство своим прошлым и не рассматривают себя способными контролировать в должной мере события, происходящие с ними в настоящем;
- изменения временной перспективы со стороны прошлого и настоящего, отмеченные выше, а также субъективное восприятие своей работы как негарантированной вносят определенный вклад в повышение депрессивного фона у таких сотрудников, что, в свою очередь, усиливает восприятие своего положения на работе как ненадежного;
- при реализации различных технологий, связанных с оказанием психологической поддержки таким сотрудникам, следует учитывать эти изменения временной перспективы и проводить соответствующую их коррекцию. Подобного рода технологии разработаны, апробированы и подтвердили свою эффективность в тренинговой работе с безработными [2, 19] и могут быть использованы в психологическом сопровождении данной категории работников.

Литература

1. Безработица в России // URL: <https://person-agency.ru/statistic.html>
2. *Волошина И. А., Галицына О. В., Гребенников В. А., Знакова Т. А.* Групповая работа как форма психологической поддержки человека в ситуации безработицы // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 43–51.



3. Дементий Л. И., Карловская Н. Н. Особенности ответственности и временной перспективы у студентов с разным уровнем прокрастинации // Психология обучения. – 2013. – № 7. – С. 4–19.
4. Денисова Т. Н. Отношение ко времени у лиц с сохранной и нарушенной трудоспособностью: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2002.
5. Дёмин А. Н. Психологическое измерение ненадежной работы // Человек. Сообщество. Управление. – 2008. – № 1. – С. 71–76.
6. Дёмин А. Н., Петрова И. А. Психологические эффекты угрозы потери работы // Психологический журнал. – 2010. – № 6. – С. 38–49.
7. Зарубин П. В., Сырцова А. Временная перспектива и экономическая нестабильность: сравнительное исследование 2007 и 2013 гг. // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 32. – С. 9. – URL: <http://psystudy.ru>
8. Мандрикова Е. Ю. Особенности психологического времени безработных // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 54–62.
9. Муздыбаев К. Переживание времени в момент кризисов // Психологический журнал. – 2000. – № 4 (21). – С. 5–21.
10. Нуркова В. В., Василевская К. Н. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 93–102.
11. Петрова И. А. Психологические эффекты пребывания личности в неопределенной жизненной ситуации (на примере ситуации ненадежной работы): дисс. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2011.
12. Спиридонова И. А. Временная трансспекция как методический прием при исследовании разных форм патологии // Методы психологии. Ежегодник РПО. – Ростов н/Д., 1997. – Т. 3. – Вып. 2. – С. 212–214.
13. Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 3. – С. 101–109.
14. Толстых Н. Н. Временная перспектива и психическое здоровье // Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – С. 146–152.
15. Толстых Н. Н. Некоторые задачи развития и коррекции временной перспективы у старших школьников // Практическая психология образования. Материалы I съезда практических психологов образования России. – Часть I. – М.: Изд-во РАО, 1994. – С. 92–96.
16. Толстых Н. Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: автореф. дисс. ... д. психол. наук. – М., 2010.



17. Хомик В. С., Кроник А. А. Отношение к времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 98–106.
18. Чуйкова Т. С. Негарантированная работа как социально-психологический феномен // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6 – № 4. – С. 139–149. doi:10.17759/sps.2015060410
19. Чуйкова Т. С. Психологические последствия безработицы: обзор исследований зарубежных авторов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 5 (36). – С. 254–262.
20. Чуйкова Т. С. Ценность работы в современных условиях трудовой занятости. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2015. – 176 с.
21. Чуйкова Т. С., Сотникова Д. И. Особенности отношения к работе в условиях негарантированной занятости // Организационная психология. – 2016. – Т. 6. – № 1. – С. 6–19. – URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru>
22. Ashford S. J., Lee C., Bobko P. Content, causes, and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test // Academy of Management Journal. – 1989. – V. 32. – no. 4. – pp. 803–829.
23. Broom D. H., D'Souza R. M., Strazdins L., Butterworth P., Parslow R., Rodgers B. The lesser evil: Bad jobs or unemployment? A survey of mid-aged Australians // Social Science & Medicine. – 2006. – V. 63. – pp. 575–586.
24. Cheng G. H. L., Chan D. K. S. Who suffers more from job insecurity? A meta-analytic review // Applied Psychology: An International Review. – 2008. – V. 57. – no. 2. – pp. 272–303.
25. Chuikova T., Kurunov V. On the using of psychosemantic methods for the training practice with groups of the unemployed // Bulgarian Journal of Psychology. – 2010. – no. 1–4. – pp. 299–303.
26. Davis M. The effects of unemployment and poverty on sexual appetite and sexual risk in emerging and young adults // Sexual Addiction & Compulsivity. – 2009. – V. 16 (4). – pp. 267–288.
27. De Witte H. Job insecurity and psychological well-being: Review of the literature and exploration of some unresolved issues // European Journal of Work and Organizational Psychology. – 1999. – V. 8. – no. 2. – pp. 155–177.
28. D'Souza R. M., Strazdins L., Lim L. L.-Y., Broom D. H., Rodgers B. Work and health in a contemporary society: demands, control, and insecurity // Epidemial Community Health. – 2003. – V. 57. – pp. 849–854.
29. Elst T. V., De Witte H. & De Cuyper N. The Job Insecurity Scale: A psychometric evaluation across five European countries // European Journal of Work and Organizational Psychology. – 2014. – no. 3. – pp. 364–380.
30. Ferrie J. E. Is job insecurity harmful to health? // Journal of the Royal Society of Medicine. – 2001. – V. 94. – pp. 47–79.



31. *Ferrie J. E., Shipley M. J., Stansfeld S. A., Marmot M. G.* Effects of chronic job insecurity and change in job security on self reported health, minor psychiatric morbidity, physiological measures, and health related behaviours in British civil servants: the Whitehall II study // *J. Epidemiol. Community Health.* – 2002. – V. 56. – pp. 450–454.
32. *Hellgren J., Sverke M.* Does job insecurity lead to impaired well-being or vice versa? Estimation of cross-lagged effects using latent variable modeling // *Journal of Organizational Behavior.* – 2003. – V. 24. – pp. 215–236.
33. *Holman E. A., Silver R. C.* Getting “stuck” in the past: temporal orientation and coping with trauma // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1998. – V. 74 (5). – pp. 1146–1163.
34. *Jahoda M., Lazarsfeld P. F., Zeisel H.* *Marienthal: The Sociology of an Unemployed Community.* – New York: Aldine-Atherton, 1971.
35. *Lam J.* Job insecurity, adaptive strategies, and health in early adulthood (Order No. 3728173) // *ProQuest Dissertations & Theses A&I (1734034367).* – 2015. – URL: <http://search.proquest.com/docview/1734034367?accountid=175046>
36. *Lavi T., Solomon Z.* Palestinian youth of the Intifada: PTSD and future orientation // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.* – 2005. – V. 44 (11). – pp. 1176–1183.
37. *Rugulies R., Bultmann U., Aust B., Burr H.* Psychosocial work environment and incidence of severe depressive symptoms: prospective findings from a 5-year follow-up of the Danish work environment cohort study // *American Journal of Epidemiology.* – 2006. – V. 163. – no. 10. – pp. 877–887.
38. *Sverke M., Hellgren J., Naswall K.* No security: A meta-analysis and review of job insecurity and its consequences // *Journal of Occupational Health Psychology.* – 2002. – no. 7. – pp. 242–264.

References

1. *Unemployment in Russia.* [Online]. (n. d.) Available at: <https://person-agency.ru/statistic.html>
2. *Voloshina I. A., Galitsyna O. V., Grebennikov V. A., Znakova T. A.* Group work as a form of psychological support to a person in a situation of unemployment. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1999, no. 4, pp. 43–51 (in Russian).
3. *Dementii L. I., Karlovskaya N. N.* Responsibility and time perspective in students with various levels of procrastination. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of Education*, 2013, no. 7, pp. 4–19 (in Russian).
4. *Denisova T. N.* *Otnoshenie ko vremeni u lits s sokhrannoi i narushennoi trudosposobnost'yu* [Relation to time in employable and unemployable individuals]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Moscow, 2002.



5. Demin A. N. A psychological dimension of unreliable work. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie – Human. Community. Management*, 2008, no. 1, pp. 71–76 (in Russian).
6. Demin A. N., Petrova I. A. Psychological effects of the threat of job loss. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2010, no. 6, pp. 38–49 (in Russian).
7. Zarubin P. V., Syrtsova A. Time perspective and economic instability: a comparative study in 2007 and 2013. *Psychological Studies – Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2013, V. 6, no. 32, p. 9 (in Russian). Available at: <http://psystudy.ru>
8. Mandrikova E. Yu. Features of psychological time in the unemployed. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2005, no. 6, pp. 54–62 (in Russian).
9. Muzdybaev K. The experience of time in crises. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2000, no. 4 (21), pp. 5–21 (in Russian).
10. Nurkova V. V., Vasilevskaya K. N. Autobiographical memory in tight situations: new phenomena. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2003, no. 5, pp. 93–102 (in Russian).
11. Petrova I. A. *Psikhologicheskie efekty prebyvaniya lichnosti v neopredelennoi zhiznennoi situatsii (na primere situatsii nenadezhnoi raboty)* [Psychological effects of an uncertain situation (on the example of unreliable work)]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Krasnodar, 2011.
12. Spiridonova I. A. Time transpection as a methodological way in studying various pathologies. *Metody psikhologii. Ezhegodnik RPO – Methods of psychology. RPS Yearbook*, Rostov-on-Don, 1997, V. 3, no. 2, pp. 212–214 (in Russian).
13. Syrtsova A., Sokolova E. T., Mitina O. V. Modification of Zimbardo time perspective inventory. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2008, V. 29, no. 3, pp. 101–109 (in Russian).
14. Tolstykh N. N. Time perspective and mental health. In: *Psikhicheskoe zdorov'e detei i podrostkov v kontekste psikhologicheskoi sluzhby* [Mental health of children and adolescents in psychological services]. Moscow, Akademiya Publ., 1997, pp. 146–152.
15. Tolstykh N. N. Nekotorye zadachi razvitiya i korrektsii vremennoi perspektivy u starshikh shkol'nikov [Some objectives of the development and correction of time perspective in senior pupils]. *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya. Materialy I s'ezda prakticheskikh psikhologov obrazovaniya Rossii* [Proc. the 1st Congress of Practical Educational Psychologists of Russia “Practical education psychology”]. Moscow, RAE Publ., Part I, 1994, pp. 92–96.
16. Tolstykh N. N. *Razvitie vremennoi perspektivy lichnosti: kul'turno-istoricheskii podkhod* [Development of time perspective of personality: a cultural and historical approach]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Moscow, 2010.



17. Khomik V. S., Kronik A. A. Relationship to time: psychological problems of early alcoholization and deviant behavior. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1988, no. 1, pp. 98–106 (in Russian).
18. Chuykova T. S. Unguaranteed work as a socio-psychological phenomenon. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2015, V. 6, no. 4, pp. 139–149 (in Russian). doi:10.17759/sps.2015060410
19. Chuykova T. S. Psychological consequences of unemployment: a review of the studies of foreign authors. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana – Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2011, no. 5 (36), pp. 254–262 (in Russian).
20. Chuykova T. S. *Tsennost' raboty v sovremennykh usloviyakh trudovoi zanyatosti* [The value of working in modern conditions of employment]. Ufa, Bashkir State Pedagogical University, 2015. 176 p.
21. Chuykova T. S., Sotnikova D. I. Features of the relation to work in conditions of unguaranteed employment. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 2016, V. 6, no. 1, pp. 6–19 (in Russian). Available at: <http://orgpsyjournal.hse.ru>
22. Ashford S. J., Lee C., Bobko P. Content, causes, and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test. *Academy of Management Journal*, 1989, V. 32, no. 4, pp. 803–829.
23. Broom D. H., D'Souza R. M., Strazdins L., Butterworth P., Parslow R., Rodgers B. The lesser evil: Bad jobs or unemployment? A survey of mid-aged Australians. *Social Science & Medicine*, 2006, V. 63, pp. 575–586.
24. Cheng G. H. L., Chan D. K. S. Who suffers more from job insecurity? A meta-analytic review. *Applied Psychology: An International Review*, 2008, V. 57, no. 2, pp. 272–303.
25. Chuikova T., Kurunov V. On the using of psychosemantic methods for the training practice with groups of the unemployed. *Bulgarian Journal of Psychology*, 2010, no. 1–4, pp. 299–303.
26. Davis M. The effects of unemployment and poverty on sexual appetite and sexual risk in emerging and young adults. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 2009, V. 16 (4), pp. 267–288.
27. De Witte H. Job insecurity and psychological well-being: Review of the literature and exploration of some unresolved issues. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1999, V. 8, no. 2, pp. 155–177.
28. D'Souza R. M., Strazdins L., Lim L. L-Y., Broom D. H., Rodgers B. Work and health in a contemporary society: demands, control, and insecurity. *Epidemiol Community Health*, 2003, V. 57, pp. 849–854.
29. Elst T. V., De Witte H. & De Cuyper N. The Job Insecurity Scale: A psychometric evaluation across five European countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2014, no. 3, pp. 364–380.



30. Ferrie J. E. Is job insecurity harmful to health? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 2001, V. 94, pp. 47–79.
31. Ferrie J. E., Shipley M. J., Stansfeld S. A., Marmot M. G. Effects of chronic job insecurity and change in job security on self reported health, minor psychiatric morbidity, physiological measures, and health related behaviours in British civil servants: the Whitehall II study. *J. Epidemiol. Community Health*, 2002, V. 56, pp. 450–454.
32. Hellgren J., Sverke M. Does job insecurity lead to impaired well-being or vice versa? Estimation of cross-lagged effects using latent variable modeling. *Journal of Organizational Behavior*, 2003, V. 24, pp. 215–236.
33. Holman E. A., Silver R. C. Getting “stuck” in the past: temporal orientation and coping with trauma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, V. 74 (5), pp. 1146–1163.
34. Jahoda M., Lazarsfeld P. F., Zeisel H. *Marienthal: The Sociology of an Unemployed Community*. New York, Aldine-Atherton, 1971.
35. Lam J. *Job insecurity, adaptive strategies, and health in early adulthood* (Order No. 3728173). ProQuest Dissertations & Theses A&I (1734034367), 2015. URL: <http://search.proquest.com/docview/1734034367?accountid=175046>
36. Lavi T., Solomon Z. Palestinian youth of the Intifada: PTSD and future orientation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2005, V. 44 (11), pp. 1176–1183.
37. Rugulies R., Bultmann U., Aust B., Burr H. Psychosocial work environment and incidence of severe depressive symptoms: prospective findings from a 5-year follow-up of the Danish work environment cohort study. *American Journal of Epidemiology*, 2006, V. 163, no. 10, pp. 877–887.
38. Sverke M., Hellgren J., Naswal K. No security: A meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2002, no. 7, pp. 242–264.



ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ JURIDICAL PSYCHOLOGY

УДК 159.9.072

doi: 10.21702/rpj.2017.1.13

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО ПРАВОНАРУШИТЕЛЯ

Ольга Л. Дегтярева

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКУ НИИ ФСИН России), г. Москва, Российская Федерация
E-mail: olga001971_2011@mail.ru

В статье представлены концепции личности правонарушителя, предложенные ведущими отечественными учеными, рассмотрены возрастные особенности пубертатного периода и различные точки зрения на систему факторов, влияющих на формирование личности делинквента. Приведены также результаты исследования личностных особенностей подростков, совершивших кражи, влияния семейной ситуации и криминального социального окружения на формирование противоправных форм поведения. Отмечена взаимосвязь характеристик агрессивности, тревожности, фрустрированности и их роль в формировании поведения человека.

В результате исследования сформулированы следующие выводы: для делинквентных подростков характерны высокий уровень тревожности (как ситуативной, так и личностной), повышенные уровни ригидности и фрустрированности; на формирование личности делинквентного подростка оказывает влияние неблагоприятная семейная ситуация; собственную неконформность несовершеннолетние правонарушители склонны объяснять непоследовательностью родительских воспитательных воздействий отца и матери; по оценке делинквентных подростков, в воспитательной практике отцов директивность выражена более значительно, чем аналогичный параметр в законопослушной группе; для формирования делинквентности подростка большее значение имеет воспитательное воздействие отца; на формирование законопослушной личности большее влияние оказывает материнский контроль поведения; нейротизм делинквентных подростков и противоправный характер его проявления обусловлены влиянием на формирующуюся личность родственников, ранее отбывавших наказание в виде лишения свободы.



Анализ основных результатов позволил сделать вывод второго порядка: для делинквентных подростков характерны такие механизмы психологической защиты, как проекция (приписывание кому-либо или чему-либо собственных мыслей, чувств, мотивов, черт характера и пр., восприятие внутренних явлений как происходящих вовне) и рационализация (подмена истинных причин поведения или решений, в которых индивид не желает признаваться себе и окружающим, иными, не угрожающими самооценке рациональными объяснениями).

В процессе работы выявлена корреляция между наличием судимостей у близких родственников и нейротизмом делинквентных подростков. Эти результаты могут свидетельствовать, что эмоциональная нестабильность является следствием воздействия на подростка судимых членов семьи, и объяснить криминальное выражение нейротизма и тревожности.

Выявлена корреляция между количеством судимостей и эмоциональной нестабильностью делинквентов.

Ключевые слова: личность, индивид, тревожность, правонарушитель, делинквентное поведение, фрустрация, ригидность, агрессия, криминальная субкультура, депривация.

Для цитирования: Дегтярева О. Л. Формирование личности несовершеннолетнего правонарушителя // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 214–229.

Материалы статьи получены 01.09.2016

UDC 159.9.072

doi: 10.21702/rpj.2017.1.13

FORMING A JUVENILE DELINQUENT'S PERSONALITY

Olga L. Degtyareva

Research Institute, Federal Service for Execution of Punishment, Moscow,
Russian Federation

E-mail: olga001971_2011@mail.ru

This paper attempts the following: (a) to discuss the domestic concepts of the delinquent's personality; (b) to analyze the age characteristics of puberty and various views on the factors influencing the delinquent's personality; (c) to present the study of personal traits of adolescents committed a theft and the influence of a family situation and the criminal social environment on illegal behavior; (d) to reveal the association among aggressiveness, anxiety, and frustration, as well as their role in human behavior.



The results of the study indicated the following: (a) Delinquent adolescents had a high level of anxiety (both situational and personal) and high levels of rigidity and frustration. (b) A negative family situation influenced the delinquent adolescent's personality. (c) Juvenile delinquents explained their own nonconformity by inconsequent parental upbringing. (d) Delinquent adolescents emphasized fathers' directivity in their upbringing. (e) The educational influence of fathers was important in forming the adolescent's delinquency. (f) The mother's control of the adolescent's behavior influenced the development of a law-abiding person. (g) The influence of relatives who had previously served a sentence of deprivation of liberty determined delinquent adolescents' neuroticism and its illegality.

The main results revealed the following psychological defense mechanisms in delinquent adolescents: projection (attributing one's own thoughts, feelings, motives, and traits to anyone or anything, as well as the perception of internal phenomena as external ones) and rationalization (substitution of true reasons of behavior or decisions for other rational explanations safe for self-appraisal).

Delinquent adolescents' neuroticism correlated with previous convictions of close relatives. These results suggest that emotional instability is a consequence of convicted family members' influence and explain the criminal manifestation of neuroticism and anxiety.

The number of previous convictions correlated with delinquents' emotional instability.

Keywords: *personality, individual, anxiety, offender, delinquent behavior, frustration, rigidity, aggression, criminal subculture, deprivation.*

For citation: Degtyareva O. L. Forming a juvenile delinquent's personality. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 214–229 (in Russian).

Original manuscript received 01.09.2016

Введение

Изучение такого негативного социального явления, как преступность, неразрывно связано с исследованием психологических особенностей индивида, детерминирующих противоправное поведение. Именно поэтому криминологическое исследование причин и условий преступности, путей и средств предупреждения распространения криминальной субкультуры неизбежно начинается с изучения личности правонарушителя с целью выявления качеств, отличающих преступника от законопослушного гражданина.

При исследовании личностных особенностей делинквента всегда учитывается, что отличие преступников от не преступников определяется



не единичным свойством или суммой нескольких характеристик, а сочетанием и «удельным весом» личностных особенностей, образующими взаимосвязанный комплекс индивидуальных психологических качеств, а также историей формирования такой личности [13, 14, 20, 23, 29, 33, 35, 36].

В качестве структурообразующего признака, определяющего подход к проблеме личности и выбор индивидом стратегии поведения вообще и про- либо антисоциального поведения в частности, в разных концепциях выступают: основная жизненная направленность (Б. Г. Ананьев) [3], внутренняя позиция (Л. И. Божович) [9], личностный смысл (А. Н. Леонтьев) [21], отношения личности (В. Н. Мясищев) [24], ценностные ориентации (А. В. Петровский) [26], направленность личности (К. К. Платонов) [27], динамическая организация сущностных сил человека (А. С. Прангишвили) [28], динамическая тенденция (С. Л. Рубинштейн) [32], установки личности (Д. Н. Узнадзе) [34], диспозиция личности (В. А. Ядов) [37] и т. д.

Выбор преступного либо правопослушного поведения, по мнению В. Л. Васильева [10], определяется системой ценностных ориентаций, взглядов и социальных установок, формирующихся под влиянием ближайшего окружения. И. А. Кудрявцев [20] высказывал мнение, что первым и основным звеном формирования поступка является система ведущих устойчивых мотивов личности, ее основных ценностных ориентаций. А. Р. Ратинов [30] изучал личность преступника с позиций ценностно-конфликтного подхода. А. А. Реан [31] определяющей считал систему отношений личности к действительности, ее социальных установок и ценностей.

Исследованием делинквентного поведения подростков занимались различные отрасли психологии. Особенности криминального поведения подростков, их коммуникативные качества и межличностные отношения, причины и условия возникновения агрессивного и делинквентного поведения, социализация, влияние условий обучения и воспитания, детско-родительских отношений – изучались М. А. Алемаскиным [1, 2], С. А. Беличевой [6, 7], М. Ю. Кондратьевым [17, 18], Е. Н. Erikson [42], F. Homburger [43], D. L. Nolte [44] и пр. Е. Г. Дозорцева [11], В. В. Королев [19], А. Е. Личко [22, 23], Н. И. Фелинская [35], M. Rutter, L. Hersov [41, 46], D. W. Winnicott [47] и др. исследовали психические аномалии личности у подростков и юношей с делинквентным и криминальным поведением. Большое внимание уделялось изучению подростковой агрессивности и ее криминальным проявлениям в работах А. Bandura, R. H. Walters, E. Ribes-Inesta [38, 39, 40], С. Н. Ениколопова [12], Л. М. Семенюк [33], P. A. Goldstein, L. Krasner [45] и иных исследователей.

Эффективное изучение личности несовершеннолетнего преступника начинается с изучения психологических особенностей подросткового возраста, когда формируются самосознание, самооценка, основа, фундамент



личности, играющие решающую роль в процессе личностного самоопределения и саморегулирования.

По мнению А. Е. Личко, суть пубертатного комплекса состоит в психологических особенностях, специфически подростковых поведенческих реакциях (эмансипации, группирования со сверстниками, хобби-реакции и реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением) и поведенческих моделях [22, 23]. В. Т. Кондратенко [16] добавляет к названным рефлексореакции и дисморфореакции.

Определяющим вектором исследования причин криминальной активности человека в юридической психологии является концепция Ю. М. Антоняна и В. В. Гульдана [4, 5], согласно которой формирование преступного поведения обусловлено неблагоприятными условиями развития личности в детстве в родительской семье [13, 14]. Эмоциональное отвержение ребенка родителями, его психическая депривация приводят к формированию общей неуверенности и неопределенности социальных статусов индивида, тревожного ожидания негативного воздействия среды.

А. Е. Личко [23] выделяет следующие типы неправильного воспитания: гипопротекция, потворствующая гипопротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, условия жестоких взаимоотношений, эмоциональное отвержение, противоречивое воспитание.

Деформирующее влияние на личность подростка оказывает нарушение структуры семьи [19]. Отсутствие воспитательного воздействия отца или матери (а тем более обоих родителей) приводит к дисгармоничности и неполноценности воспитания. В семьях большинства «трудных» подростков отмечены такие социально негативные явления, как пьянство (в 77,6% случаев) и конфликтные отношения (71,4%).

Одним из институтов первичной социализации подростка является учебное заведение (школа, колледж и др.). Согласно исследованию В. В. Королева [19], отличная (в единичных случаях) или удовлетворительная успеваемость отмечена лишь у 14,8% несовершеннолетних делинквентов. Недостаток социальных контактов и дефицит в сфере деятельности (как следствие того, что семья, школа и работа не занимают центрального места в системе жизненных ценностей подростка) восполняются в неформальных группировках. По данным В. В. Королева, все подростки-правонарушители были членами неформальных групп.

Таким образом, антисоциальное поведение несовершеннолетнего является результатом взаимодействия факторов внешней среды (в особенности микросреды) и личностных характеристик подростка, обуславливающих его индивидуальное реагирование на различные жизненные ситуации [1, 2, 6, 7, 15, 17, 18, 25, 33, 36, 42, 43].



Объект исследования: экспертная группа – 35 подростков, обвиняемые или осужденные по ст. 158 ч. 2 УК РФ (делинквенты); контрольная группа – 34 человека в возрасте 14–17 лет, обучающиеся в общеобразовательной школе (законопослушные).

Методы исследования

В исследовании использовались следующие методы:

1. Обсервационный метод – наблюдение.

2. Психодиагностические методики: «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина»; «Личностный опросник Г. Ю. Айзенка» (от 10 до 15 лет – EPI); «Патохарактерологический диагностический опросник для подростков» А. Е. Личко, Н. Я. Иванова; «Подростки о родителях» (ADOR) (Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына); «Самооценка психического состояния. Самочувствие, общая активность, настроение (САН)».

«Личностный опросник Г. Ю. Айзенка» (от 10 до 15 лет – EPI) направлен на измерение таких свойств, как «экстраверсия – интроверсия», «нейротизм – эмоциональная стабильность», рассматриваемые Г. Айзенком как два основных базисных параметра индивидуальности.

В данном исследовании использован один из первых вариантов адаптации методики «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина», содержащий 5 шкал: шкалу реактивной (ситуативной) тревожности (СТ); шкалу личностной тревожности (ЛТ); шкалу самооценки фрустрированности (СФ); шкалу самооценки агрессивности (СА); шкалу самооценки ригидности (СР).

Эта методика позволяет сделать первые и существенные уточнения о качестве интегральной самооценки личности: является ли нестабильность этой самооценки ситуативной или постоянной, т. е. личностной. Результаты методики относятся не только к психодинамическим особенностям личности, но и к общему вопросу взаимосвязи параметров личности, ее темперамента и характера. Методика является развернутой субъективной характеристикой личности.

Методика «Подростки о родителях» (ADOR) изучает установки, поведение и методы воспитания родителей так, как их видят дети в подростковом и юношеском возрастах.

Основой служит опросник, который создал Е. Шафер в 1965 г. Базируется эта методика на положении Е. Шафера о том, что воспитательное воздействие родителей (так, как это описывают дети) можно охарактеризовать при помощи трех факторных переменных: «принятие – эмоциональное отвержение», «психологический контроль – психологическая автономия», «скрытый контроль – открытый контроль». Модифицированный вариант опросника был предложен Л. И. Вассерман, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромицыной в 1983 г.



Каждый вопрос методики относится к одному из пяти параметров трех вышеперечисленных факторных переменных: POZ – позитивный интерес; DIR – директивность; HOS – враждебность; AUT – автономность; NED – непоследовательность в воспитательной практике каждого из родителей.

Подростку предлагается ответить на вопросы отдельно по каждому из родителей, что дает возможность оценить образ каждого из родителей по отдельности и сравнить их.

Результаты исследования

По методикам «Самооценка психического состояния: самочувствие, общая активность, настроение (САН)» и «Патохарактерологический диагностический опросник» Н. Я. Иванова, А. Е. Личко достоверных различий между экспертной и контрольной группами испытуемых не обнаружено.

Средние результаты по методике «Шкала реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина» в группе делинквентов выявили высокую тревожность (как ситуативную, так и личностную) и ригидность обследованных, а также их среднюю самооценку фрустрированности и агрессивности. В группе законопослушных подростков ситуативная тревожность, а также самооценка ригидности и агрессии на среднем уровне, личностная тревожность и самооценка фрустрированности – низкие (таблица 1).

Таблица 1.

Средние значения показателей по методике Спилбергера – Ханина

Table 1.

Spielberger-Khanin technique (mean scores)

	<i>CT</i> <i>Situational</i> <i>Anxiety</i>	<i>ЛТ</i> <i>Personal</i> <i>Anxiety</i>	<i>СФ</i> <i>Self-</i> <i>Appraisal of</i> <i>Frustration</i>	<i>CA</i> <i>Self-</i> <i>Appraisal of</i> <i>Aggression</i>	<i>CP</i> <i>Self-</i> <i>Appraisal of</i> <i>Rigidity</i>
Делинквентные подростки Delinquent adolescents	58,2*	45,8*	43,9*	42,3	46,0**
Законопослушные подростки Law-abiding adolescents	40,2*	29,3*	28,8*	35,8	37,5**

Знаком * отмечены значения, различия между которыми имеют степень достоверности 0,001; знаком ** отмечены значения, различия между которыми имеют степень достоверности 0,01.

* Correlation is significant at the 0.001 level; ** Correlation is significant at the 0.01 level.



Для делинквентов, по сравнению с законопослушными сверстниками, характерны более высокие уровни ситуативной и личностной тревожности (коэффициент достоверности 0,01), самооценки ригидности (коэффициент достоверности 0,001) и фрустрированности (степень достоверности различий 0,01). По уровню агрессивности достоверных различий между группами не обнаружено.

Агрессивность, тревожность и фрустрированность взаимосвязаны. Ситуативная тревожность является реакцией человека на различные стрессоры; личностная тревожность является индикатором подверженности действию стрессогенных факторов. Тревожность коррелирует с фрустрированностью, являющейся проявлением подверженности воздействию стресса, реакцией человека на реальные или воображаемые неудачи. Объективная либо субъективная непреодолимость жизненных трудностей вызывает негативные эмоции и возрастание тревожности, восходящей до личностной. Одним из вариантов реакций при этом является агрессия (в данном исследовании значимых различий уровня агрессивности в экспертной и контрольной группах не выявлено).

Показатель ригидности прямо пропорционально связан с фрустрированностью. Преодоление состояния фрустрации требует повышенной фрустрационной устойчивости (толерантности) личности к неблагоприятным жизненным явлениям. Фрустрационная толерантность основывается на адекватном осознании человеком изменившихся условий и коррекции собственного поведения, мотивов, эмоций и восприятия, содержания социальной адаптации, способов разрешения конфликтных и проблемных ситуаций. Ригидность (негибкость) личности выражается в недостаточной способности к переосмыслению и приспособлению поведения к изменившимся факторам внешней среды. В соответствии с полученными в исследовании данными, среднегрупповой уровень ригидности у делинквентов выше, чем у их законопослушных сверстников (степень достоверности 0,01), т. е. подростки-делинквенты менее адаптивны.

Исследование по методике «Подростки о родителях» (ADOR) выявило, что делинквенты воспитательную практику отцов оценивают как более директивную, чем законопослушные подростки (степень достоверности 0,05). Таким образом, в группе делинквентов в отношениях отца с сыном стремление к лидерству и полной власти проявляется в гораздо большей степени. Подобное доминирование в общении вследствие подростковых возрастных особенностей, о которых упоминалось выше, воспринимается несовершеннолетним как подавление его воли, игнорирование интересов, жесткое пресечение инициативы, требование безоговорочного выполнения указаний и может спровоцировать делинквентное поведение.



Во взаимоотношениях матери с сыном, как это воспринимают делинквенты, менее выражена автономность матери (уровень достоверности различий 0,01), т. е. воспитательное воздействие матери оценивается как менее доминантное, диктат матери в группе делинквентных подростков менее выражен. У законопослушного подростка превалирует воспитательный потенциал матери («автономность» матери такими подростками воспринимается как диктат, как независимость безусловного лидера).

Помимо этого, по оценке законопослушных подростков суммарный воспитательный потенциал матери выше, чем аналогичный показатель у делинквентной группы (степень достоверности 0,01). По этому же показателю воспитательное воздействие матери оценивается законопослушными подростками как превалирующее (степень достоверности 0,001) над педагогическим вкладом отца в воспитание сына. В отношении отцов картина диаметрально противоположная.

Все вышесказанное позволяет с уверенностью утверждать, что отец оказывает гораздо большее влияние на формирование личности подростка с делинквентным поведением, чем мать.

Среднегрупповые значения выраженности в воспитательном воздействии директивности, автономности, позитивного интереса, враждебности и непоследовательности в воспитательных воздействиях отца и матери как в экспериментной, так и в контрольной выборках испытуемых (кроме «автономности» матери, оцениваемой законопослушными подростками как высокая) – ниже среднего уровня. Это еще раз подтверждает значение материнского контроля в формировании законопослушной личности [13].

Анализ биографических данных показал следующее: в группе делинквентов близкие родственники имеют судимость в 34,3% (у 12 человек из 35) случаев (в 22,8% случаев судим отец; судимости матерей, сестер, братьев и дедов встречаются в психологическом анамнезе с одинаковой частотой в 2,8%). В группе законопослушных подростков отмечен единственный случай (2,9% от числа обследованных) судимости родственника (брат). Таким образом, делинквентность подростков является, помимо прочего, результатом влияния антисоциальных установок ближайших родственников (криминальной субкультуры).

Матрицы значимых корреляций между показателями методик выявили в группе законопослушных подростков положительные корреляции между такими параметрами воспитательного воздействия, как позитивный интерес отца и позитивный интерес матери (коэффициент корреляции 0,484), автономность отца и автономность матери (коэффициент корреляции 0,459), непоследовательность отца и непоследовательность матери (коэффициент корреляции 0,593).



Отсутствие значимых корреляций по соответствующим параметрам воспитательного воздействия отца и матери в группе делинквентных подростков свидетельствует о том, что подростками-делинквентами воспитательные воздействия отца и матери оцениваются как несогласованные. Подобный диссонанс семейного воспитания дезориентирует воспитуемого в вопросах нравственности и снижает эффективность воспитательной практики родителей.

Кроме того, если рассматривать вопрос с позиций теории Э. Берна [8], такое положение вещей говорит о противоречивости и дисгармоничности нравственной сферы правонарушителей, несформированности социальных нормативов, т. е. свидетельствует о дефектах нравственной сферы личности, являющихся результатом несогласованного воспитательного воздействия родителей.

Анализируя данные, полученные по «Личностному опроснику Г. Ю. Айзенка» (EPI), следует обратить внимание на выявленную взаимосвязь между судимостью ближайших родственников испытуемых и нейротизмом (коэффициент корреляции 0,364). Вероятно, эмоциональная нестабильность является следствием влияния на формирующуюся личность членов семьи с криминальным прошлым. Помимо этого выявлена корреляция между количеством судимостей и эмоциональной неустойчивостью испытуемых в экспертной группе (0,509), что указывает на то, что эмоциональная нестабильность является следствием неблагоприятных условий пребывания в пенитенциарном учреждении, а также объясняет причины криминального выражения нейротизма и тревожности.

Важным является тот факт, что свою неконформность делинквентные подростки объясняют непоследовательностью воспитательных воздействий родителей (коэффициент корреляций между конформностью и непоследовательностью отца равен 0,407; матери – 0,341). В группе законопослушных подростков таких корреляций нет.

Таким образом, подросткам с противоправными формами поведения присущи такие механизмы психологической защиты, как проекция и рационализация.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Для подростков, совершивших кражи, характерны: высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, повышенный уровень ригидности, повышенный уровень фрустрированности.
2. Одной из причин, влияющих на формирование личности делинквентного подростка, является неблагоприятная семейная ситуация (нарушение



структуры семьи, криминальные установки близких родственников). Свои неконформность и противоправное поведение делинквентные подростки склонны объяснять неправильным семейным воспитанием: дисгармоничностью и несогласованностью воспитательных воздействий отца и матери.

3. Подростки-делинквенты воспитательное воздействие отца воспринимают как директивное, что расценивается ими как диктат, игнорирование их интересов, подавление воли и жесткое обращение, провоцирующие делинквентное поведение.

4. Для формирования делинквентности подростка большее значение имеет воспитательное воздействие отца. На формирование законопослушной личности большее влияние оказывает материнский контроль поведения.

5. Нейротизм делинквентных подростков, а также его криминальные проявления связаны с влиянием на формирующуюся личность родственников, ранее отбывавших уголовные наказания в пенитенциарных учреждениях.

6. Для делинквентных подростков характерны такие механизмы психологической защиты, как проекция и рационализация.

Литература

1. *Алемаскин М. А.* Психологическая характеристика личности подростка-правонарушителя // Вопросы изучения детей с отклонениями в поведении. – М., 1968. – С. 87–99.
2. *Алемаскин М. А.* Психолого-педагогические факторы предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних. – Тюмень, 1985. – С. 5–11.
3. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет сознания. – СПб.: Питер, 2010.
4. *Антонян Ю. М., Гульдан В. В.* Криминальная патопсихология. – М., 1991.
5. *Антонян Ю. М., Гульдан В. В.* Личность корыстного преступника. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1989.
6. *Беличева С. А.* Основы превентивной психологии. – М.: Изд-во РИЦ Консорциума «Социальное здоровье России». – М., 1994.
7. *Беличева С. А.* Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2012.
8. *Берн Э.* Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных: пер. с англ. А. И. Фета. – Sweden: Philosophical arkiv, 2016. – URL: http://www.farkiv.aifet.com/books/transl_v5_Berne-2.pdf
9. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Семнюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д. И. Фельдштейна. Изд. 2-е, дополненное. – М.: Изд-во Института практической психологии, 1996.



10. *Васильев В. Л.* Юридическая психология: учебник для вузов. – СПб., Питер, 2010.
11. *Дозорцева Е. Г.* Аномальное развитие личности у подростков и юношей с делинквентным и криминальным поведением: дисс. ... д. психол. наук. – М., 2000.
12. *Ениколопов С. Н.* Агрессивность как специфическая форма активности. – М., 2002.
13. *Иванова А. В., Йошпа Н. А.* Работа с несовершеннолетними, осужденными к лишению свободы, и их семьями на этапе подготовки к освобождению: методическое пособие. – М.: Изд-во Ин-та права и публичной политики, 2015.
14. *Кашина Л. А.* Особенности девиантности несовершеннолетних осужденных в условиях современного российского общества (на материалах Иркутской области): монография. – Иркутск: Изд-во Иркутского нац. исслед. технического ун-та, 2015.
15. *Кобусь Н. Г.* Социально-психологические особенности личности несовершеннолетних правонарушителей: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2006.
16. *Кондратенко В. Т.* Девиантное поведение у подростков. – Минск, 1988.
17. *Кондратьев М. Ю.* Подросток в системе межличностных отношений закрытого воспитательного учреждения. – М.: Изд-во ФИСО, 1994.
18. *Кондратьев М. Ю.* Социальная психология закрытых образовательных учреждений. – СПб.: Питер, 2005.
19. *Королев В. В.* Психические отклонения у подростков-правонарушителей. – М., 1992.
20. *Кудрявцев И. А.* Судебная психолого-психиатрическая экспертиза. – М., 1988.
21. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Книга по требованию, 2011.
22. *Личко А. Е.* Подростковая психиатрия. – Л., 1979.
23. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб., Речь, 2013.
24. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. – М.: Изд-во МПСИ, 2005.
25. *Падун О. А.* Психологические особенности личности несовершеннолетних, осужденных за совершение корыстно-насильственных преступлений: дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2005.
26. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982.
27. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности. – Москва: Наука, 1986.



28. *Прангишвили А. С.* О некоторых опросах общепсихологической теории личности. – Тбилиси, 1956.
29. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: Питер, 2004.
30. *Рапинов А. Р.* Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход // Личность преступника как объект психологического исследования. Сборник научных трудов. – М.: Изд-во Всесоюзного ин-та по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности, 1979.
31. *Реан А. А.* Психология личности. – СПб.: Питер, 2016.
32. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2017.
33. *Семенюк Л. М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие. – М.: Изд-во МПСИ, Флинта, 1998.
34. *Узнадзе Д. Н.* Психология установки. – СПб.: Питер, 2001.
35. *Фелинская Н. И.* О роли биологических и социальных факторов в формировании патологии личности несовершеннолетнего правонарушителя // Вопросы изучения детей с отклонениями в поведении / Отв. ред. И. А. Невский. – М., 1968. – С. 107–108.
36. *Шипицына Л. М.* Психология детского воровства: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2007.
37. *Ядов В. А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.
38. Analysis of delinquency and aggression / A. Bandura, E. Ribes-Inest (Eds.). – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976.
39. *Bandura A.* Aggression: A social learning analysis. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.
40. *Bandura A., Walters R. H.* Adolescent aggression. – NY: Ronald Press, 1959.
41. Child Psychiatry: Modern Approaches / M. Rutter, L. Hersov (Eds.). – Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1994.
42. *Erikson E. H.* Identity and the life cycle. Psychological issues. – New York, 1959.
43. *Homburger A.* Psyshopathologie des Kindesalter. – Berlin, 1926.
44. *Nolte D. L.* Children Learn What They Live: Parenting to inspire Values. – NY: Workman Publishing Company, 1998.
45. Prevention & Control of Aggression / P. A. Goldstein, L. Krasner (Eds.). – New York: Pergamon Press, 1983.
46. *Rutter M.* Helping troubled children. – London: Penguin Books, 1990.
47. *Winnicott D. W.* Therapeutic Consultation in Child Psychiatry // The Collected Works of D. W. Winnicott. – Oxford: Oxford University Press, 2016.



References

1. Alemaskin M. A. Psychological characteristics of the juvenile delinquent's personality. In: *Voprosy izucheniya detei s otkloneniyami v povedenii* [Problems of studying children with behavior deviations]. Moscow, 1968, pp. 87–99.
2. Alemaskin M. A. Psychological and pedagogical factors for preventing juvenile delinquency. In: *Psikhologiya i profilaktika asotsial'nogo povedeniya nesovershennoletnikh* [Psychology and prevention of asocial behavior among minors]. Tyumen, 1985, pp. 5–11.
3. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet soznaniya* [A man as an object of consciousness]. St. Petersburg, Piter Publ., 2010.
4. Antonyan Yu. M., Gul'dan V. V. *Kriminal'naya patopsikhologiya* [Criminal pathopsychology]. Moscow, 1991.
5. Antonyan Yu. M., Gul'dan V. V. *Lichnost' korystnogo prestupnika* [A mercenary criminal's personality]. Tomsk, Tomsk University Publ., 1989.
6. Belicheva S. A. *Osnovy preventivnoi psikhologii* [Foundations of preventive psychology]. Moscow, Sotsial'noe zdorov'e Rossii Publ., 1994.
7. Belicheva S. A. *Preventivnaya psikhologiya v podgotovke sotsial'nykh pedagogov i psikhosotsial'nykh rabotnikov* [Preventive psychology in the training of social teachers and psychosocial workers]. St. Petersburg, Piter Publ., 2012.
8. Bern E. *A Layman's Guide to Psychiatry and Psychoanalysis*. Sweden, Philosophical arkiv, 2016. Available at: http://www.farkiv.aifet.com/books/transl_v5_Berne-2.pdf
9. Bozhovich L. I. Stages of the individual's development in ontogenesis. In: *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii: uchebnoe posobie dlya studentov* [A developmental psychology reader]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., 1996.
10. Vasil'ev B. L. *Yuridicheskaya psikhologiya* [Legal psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2010.
11. Dozortseva E. G. *Anomal'noe razvitie lichnosti u podrostkov i yunoshei s delinkventnym i kriminal'nym povedeniem* [The abnormal development of adolescents and young men with delinquent and criminal behavior]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Moscow, 2000.
12. Enikolopov S. N. *Agressivnost' kak spetsificheskaya forma aktivnosti* [Aggression as a specific form of activity]. Moscow, 2002.
13. Ivanova A. V., Ioshpa N. A. *Rabota s nesovershennoletnimi, osuzhdennymi k lisheniyu svobody, i ikh sem'yami na etape podgotovki k osvobodzeniyu* [Working with minors condemned to deprivation of liberty and their families when preparing for release]. Moscow, Institute of Law and Public Policy Publ., 2015.



14. Kashina L. A. *Osobennosti deviantnosti nesovershennoletnikh osuzhdennykh v usloviyakh sovremennogo rossiiskogo obshchestva (na materialakh Irkutskoi oblasti)* [Features of juvenile delinquents' deviancy in modern Russian society (on materials of the Irkutsk region)]. Irkutsk, Irkutsk National Research Technical University Publ., 2015.
15. Kobus' N. G. *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti lichnosti nesovershennoletnikh pravonarushitelei* [Socio-psychological features of juvenile offenders]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Moscow, 2006.
16. Kondratenko V. T. *Deviantnoe povedenie u podrostkov* [Deviant behavior among adolescents]. Minsk, 1988.
17. Kondrat'ev M. Yu. *Podrostok v sisteme mezhlichnostnykh otnoshenii zakrytogo vospitatel'nogo uchrezhdeniya* [An adolescent in the system of interpersonal relations in closed educational institutions]. Moscow, FISO Publ., 1994.
18. Kondrat'ev M. Yu. *Sotsial'naya psikhologiya zakrytykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii* [Social psychology of closed educational institutions]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005.
19. Korolev V. V. *Psikhicheskie otkloneniya u podrostkov-pravonarushitelei* [Mental disorders in adolescent offenders]. Moscow, 1992.
20. Kudryavtsev I. A. *Sudebnaya psikhologo-psikhiatricheskaya ekspertiza* [Forensic psychological and psychiatric examination]. Moscow, 1988.
21. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Kniga po trebovaniyu Publ., 2011.
22. Lichko A. E. *Podrostkovaya psikhiatriya* [Adolescent psychiatry]. Leningrad, 1979.
23. Lichko A. E. *Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov* [Psychopathies and character accentuations in adolescents]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2013.
24. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otnoshenii* [The psychology of relations]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2005.
25. Padun O. A. *Psikhologicheskie osobennosti lichnosti nesovershennoletnikh, osuzhdennykh za sovershenie korystno-nasil'stvennykh prestuplenii* [Psychological characteristics of minors convicted of committing mercenary violent crimes]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Rostov-on-Don, 2005.
26. Petrovskii A. V. *Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv* [Personality. Activity. Collective]. Moscow, Politizdat Publ., 1982.
27. Platonov K. K. *Struktura i razvitie lichnosti* [The structure and development of personality]. Moscow, Nauka Publ., 1986.
28. Prangishvili A. S. *O nekotorykh oprosakh obshchepsikhologicheskoi teorii lichnosti* [Some surveys of the general psychological theory of personality]. Tbilisi, 1956.
29. Rean A. A. (ed.) *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* [Human psychology from birth till death]. St. Petersburg, Piter Publ., 2004.



30. Ratinov A. R. The offender's personality psychology: a value-normative approach. In: *Lichnost' prestupnika kak ob"ekt psikhologicheskogo issledovaniya* [The offender's personality as an object of psychological research]. Moscow, the All-Union Institute for the Study of the Causes of Crime and Development of Measures to Prevent Crime Publ., 1979.
31. Rean A. A. *Psikhologiya lichnosti* [Personality psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2016.
32. Rubinshtein C. L. *Bytie i soznanie* [Being and consciousness]. St. Petersburg, Piter Publ., 2017.
33. Semenyuk L. M. *Psikhologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya podrostkov i usloviya ego korrektsii* [Psychological characteristics of aggressive behavior among adolescents in its correction]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., 1998.
34. Uznadze D. N. *Psikhologiya ustanovki* [The psychology of attitude]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001.
35. Felinskaya N. I. The role of biological and social factors in forming the pathology of an adolescent offender's personality. In: *Voprosy izucheniya detei s otkloneniyami v povedenii* [Problems of studying children with behavior deviations]. Moscow, 1968, pp. 107–108.
36. Shipitsyna L. M. *Psikhologiya detskogo vorovstva* [The psychology of child theft]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2007.
37. Yadov V. A. On the issue of the dispositional regulation of the individual's social behavior. In: *Metodologicheskie problemy sotsial'noi psikhologii* [Methodological problems of social psychology]. Moscow, 1975.
38. Bandura A., Ribes-Inesta E. (eds.) *Analysis of delinquency and aggression*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1976.
39. Bandura A. *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1973.
40. Bandura A., Walters R. H. *Adolescent aggression*. NY, Ronald Press, 1959.
41. Rutter M., Hersov L. (eds.) *Child Psychiatry: Modern Approaches*. Oxford, Blackwell Scientific Publications, 1994.
42. Erikson E. H. *Identity and the life cycle. Psychological issues*. New York, 1959.
43. Homburger A. *Psyshopathologie des Kindesalter*. Berlin, 1926.
44. Nolte D. L. *Children Learn What They Live: Parenting to inspire Values*. NY, Workman Publishing Company, 1998.
45. Goldstein P. A., Krasner L. (eds.) *Prevention & Control of Aggression*. New York, Pergamon Press, 1983.
46. Rutter M. *Helping troubled children*. London, Penguin Books, 1990.
47. Winnicott D. W. Therapeutic Consultation in Child Psychiatry. *The Collected Works of D. W. Winnicott*. Oxford, Oxford University Press, 2016.



ПАМЯТИ УЧЕНОГО IN MEMORY OF THE SCIENTIST



Фоменко Владимир Трофимович

В феврале 2017 года ушел из жизни замечательный педагог, выдающийся ученый, основатель смыслодидактики (новодидактики), действительный член Международной Славянской академии образования имени Я. Коменского, действительный член Международной педагогической академии, лауреат премии ВДНХ, за значительные достижения в области педагогики, психологии, дидактики награжденный медалью К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор – Владимир Трофимович Фоменко.

Редакция публикует рукопись неоконченной статьи Владимира Трофимовича и воспоминания его коллег.



ИГРА СВОБОДНЫХ, СУЩНОСТНЫХ СИЛ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Владимир Трофимович Фоменко

Идея игры свободных, сущностных сил человека как показателя его подлинной духовной жизни принадлежит классикам философии. Речь идет о творческой деятельности – о том, что творчество бескорыстно, ничего не требует взамен. Поле реализации этих самых свободных, а по существу творческих, сил является учебный процесс. Со стороны учителя он являет возможность глубокого погружения в проблемы учебного познания и ярких, креативных вспышек педагогического сознания. Со стороны учащихся он также предстает в виде поиска и испытаний радости открытий. Одним из важных условий обучения как творческого процесса является его межпредметная основа. Искра, свидетельствуют психологи, высекается на стыке разнохарактерных знаний. Межпредметная интеграция в нашем случае и обеспечивает по сути безграничный творческий потенциал учителя и учащихся. Зафиксированными нами уникальными уроками мы хотели бы привлечь молодежь к педагогической деятельности, пробудить желание найти в ней себя, и не относиться к ней как к стереотипам и догматике.

На уроке русского языка в факультативных старших классах в конце диктовки учитель неожиданно задает учащимся почти детский вопрос: «А что означает точка на письме?» Учащиеся: «Конец предложения». Учитель: «А может точка располагаться в начале предложения?» Учащиеся (задумавшись): «Возможно, в том случае если предложение начинается со слов “С точки зрения кого-то”, то здесь точка приобретает другое значение». Учитель: «Может точка в конце предложения вообще не ставиться?» Учащиеся в диалоге между собой и учителем приходят к выводу: «Может, например в названиях художественных книг». Учитель: «По-видимому, функцию точки там выполняют другие факторы. Какие?» Учащиеся пытаются объяснить. Учитель: «Говорят “жирная точка”. Что она может означать?» Учащиеся отвечают без особых затруднений. Учитель: «Троеточие. Что оно может означать на письме?» Учащиеся предлагают несколько вариантов. Один из них – мысленное продолжение текста, при этом обычно не отдельного предложения, а, например, абзаца, включающего несколько предложений. Учитель: «Возможно ли троеточие не в конце какого-то фрагмента текста, а в его начале?» Учащиеся в поиске ответа.



Учитель (выводя учащихся в межпредметную интеграцию): «Что, по-Вашему, точке в русском языке соответствует в музыке?» Один из ответов учащихся: «Пауза». Учитель: «Аргументируйте». Учащиеся (неуверенно): «Потому что точка означает интонационную паузу и в языке». Учитель: «Пошли дальше. Что означает точка в математике? Конец предложения?» Учащиеся улыбаются, ищут ответ. Учитель: «Трудный вопрос, не требующий от Вас ответа. Точка в математике не имеет ни длины, ни ширины, ни других подобных характеристик. Как из таких точек складывается линия, имеющая длину, но не имеющая толщины? Оставим математику. Каково предназначение точки в географии?» Учащиеся: «На географических картах точкой обозначают, например, города». Учитель: «А на астрономических картах точкой можно обозначить какую-нибудь галактику?» Учащиеся: «Можно». Учитель вновь предлагает вопрос, ответ на который не обязателен и даже не возможен: «А Вселенную?» Учащиеся все же пытаются ответить. Кто-то из возможных будущих математиков или физиков: «Можно и Вселенную, если Вселенных несколько». Теперь уже учащиеся втягивают учителя в диспут, игру свободных, сущностных сил. Учитель: «А как быть с тем, что "вся" Вселенная возникла из точки в результате Большого взрыва?»

Приведенный фрагмент учебного процесса примечателен тем, что межпредметная интеграция здесь является продолжением внутрипредметной. С другой стороны, сама межпредметная интеграция разворачивается в направлении ее предельных, внепредметных случаев, метазнаний и метаспособов мыслительной деятельности. Учитель инициирует креативный поиск учащихся, не более, он с ними почти «на равных». Нам не раз приходилось встречаться с уроками, в центре которых – «точка», но приведенный их вариант – из лучших, мы относим его к уникальным фактам современной практической дидактики.

Практика межпредметной интеграции дает немалое число нетривиальных примеров, подобных изложенному выше фрагменту учебного процесса с «точкой». Такой «точкой» учитель взял понятие неопределенного наречия, обратившись к учащимся тоже с самым простым что ни на есть вопросом: «А какие еще слова и какая часть речи входят в группу неопределенных?» Учащиеся отвечают без труда: «Изученные ранее неопределенные местоимения». Учитель: «Как вы думаете, что неопределенным наречиям и неопределенным местоимениям соответствует в математике?» Вспомним: что точке как грамматическому феномену соответствует в музыке? В ответах по вопросу связи неопределенных наречий и местоимений с математикой почти единодушно звучит: «Икс». Аналогичный вопрос, однако: «А в химии?» – вызвал затруднение (учащиеся химию еще не изучали). Нашелся,



однако, «химик» (в классе он обязательно найдется), который сообразил: «Пустые клеточки таблицы Менделеева».

В части «неопределенности» тот же учитель продвинулся дальше. В рамках «Синтаксиса» последовательное во времени изучение видов простых предложений («Личные», «Определенно-личные», «Обобщенно-личные», «Неопределенно-личные», «Безличные») он вывел на один временной уровень, расположив их на одной горизонтальной линии по степени нарастания в них неопределенности, безличности. Учащиеся в этом случае схватывают концепцию нарастания неопределенности, т. е. они овладевают принципиально иной ориентировочной основой действий, позволяющей им более свободно ориентироваться в материале. Имеется в этом случае и более значимый в аспекте темы данной статьи момент. В безличных предложениях: «Светает» – неясно, кто или что светает; «Вечереет» – кто или что вечереет; «Темнеет» – кто или что темнеет. Ощущается мистика, поэзия. Напротив, в личных предложениях субъект, если скаламбурить, налицо. В данном случае мы имеем интеграцию особого рода – науки и искусства.

Нечто подобное приведенному интеграционному взаимодействию в обучении разнохарактерных, можно сказать, культур можно усмотреть и в следующем уроке литературы другого учителя, посвященном роману Ф. Достоевского «Преступление и наказание». Занятие проводится на фоне тихой музыки с заданием учащимся определить, какая музыка какому этапу преступления Раскольникова в наибольшей степени соответствует. Это не то же самое, что восприятие, например, чтение учителем или кем-то из учащихся, тоже на фоне музыки, текста поэмы известных классиков. В случае с Раскольниковым контекст урока рефлексивнее, хотя и с этим нужно быть осторожным: опережающее, в преддверии чтения, логическое задание учителя может разрушить эмоциональное восприятие учащимися звучащего в классе поэтического произведения.

К слову, возможно сказать, что уроки, о которых была речь, – событие не столько в жизни учащихся, но и учителя, от себя добавим, и тех, кто имел возможность присутствовать на тех уроках и участвовать в их анализе и диагностике.

В предыдущем материале исходным началом межпредметной интеграции служило содержание того учебного курса, по которому проводились уроки, – русского языка. Учитель шел в обучении вместе с учащимися от лингвистических фактов к математическим, географическим и др. неязыковым моментам содержания. Данная последовательность достаточно традиционна, но учитель сумел придать и ей, мы видели, подлинно инновационный



характер. В предлагаемых ниже уроках структура обратная – уроки русского языка начинаются с математики, географии и подобным им нефилологическим дисциплинам, а уж потом трансформируются.

Итак, готовясь к открытому уроку по программной теме «Условные придаточные предложения», учитель, по его рассказу, «долго искал зацепку и, наконец, нашел (!): определения теорем в курсе школьной математики включают условные придаточные (“если..., то...”)). С них решено было и начать изучение темы. Предварительно в качестве домашнего задания детям было предложено в учебниках математики найти определение теорем, выделить придаточные предложения, попытаться уяснить, что они означают и как их можно было бы назвать. Учащиеся, таким образом, иницируемые учителем, выходили на смысл темы предстоящего урока. С работы над математическим текстом и был начат урок русского языка. Опоздавшая к началу урока слушательница даже бросила фразу: «Ой, я не туда попала». Позже, после того как учащиеся восприняли лингвистическую сущность темы, они были возвращены учителем к математической стадии урока вопросом: «Так почему же в формулировках теорем наличествуют условные придаточные предложения?»

Аналогичный переход неязыкового материала в грамматическое пространство урока мы наблюдали в учебном курсе географии. Тема «Чередование гласных и согласных в русском языке» после непростых раздумий учителя над материалом вывело его на географические названия: Дон, Днепр, Днестр, Дунай (гласные); Таганрогский завод – Криворожский завод (согласные). Интрига дихотомической пары заключается в том, что дихотомия исчезает, если вскрыть источник названий: Таганий рог – Кривой рог. Изучение темы и начинается с географии. Овладев позже филологической интерпретацией чередований, учащиеся возвращаются к «началу» урока, и теперь в состоянии объяснить неясные им ранее чередования в географических названиях.

Обращаем внимание на некоторые особенности межпредметной интеграции двух последних уроков. Во-первых, она имеет динамический характер, характеризуется переходом сознания участников учебного процесса из одной предметной области в другую. Во-вторых, обоим урокам присуще замыкание процесса «на себя». Переход мышления участников обучения, включая и учителя, на новый уровень в этом замыкании проявляется наиболее явственно. Хотели бы подчеркнуть и эстетическую сторону подобных кольцевых структур учебного познания, стремления учебного процесса к определенному логическому равновесию.

Учебный текст есть сплюснутая детальность, упакованный продукт человеческих исканий, включая характерное межпредметное содержание.



Поскольку текст – дух в плену знаков, то возникает задача раскристаллизации текстов, в том числе их межсистемных вариантов. В приведенном ниже фрагменте обучения каждый из текстов имеет, в основном, предметное содержание, и, лишь распредмечивая каждый из текстов и беря их вместе, можно получить распредмеченную, внетекстовую форму межпредметной деятельности учителя и учащихся.

В предлагаемом уроке, посвященном специально микропроблемам текста, его пониманию детьми второго класса, стихотворение А. С. Пушкина «Уж небо осенью дышало» без труда определяется ими как текст, легко читается. Сознание человека институируется при его соприкосновении с текстом, писал М. Мамардашвили, и данное обстоятельство реализуется в уроке. Межпредметная интеграция пока в нем не ощущается. Она начинает просматриваться в условиях обращения учителя и учащихся к картине Ю. Левитана «Золотая осень». Учитель: «Может ли она рассматриваться как текст?» В идеологии выясняется: может. Учитель: «Тогда читайте». Учащиеся: «Осень действительно золотая. Как будто слышишь шелест сухих листьев...» Неожиданно вмешивается экспериментатор: «А вот живой осенний лист (показывает) может быть назван текстом?» Учащиеся (с трудом, в споре): «Может». Учитель: «Тогда читайте». Учащиеся (глядя на лист как на лист бумаги): «Осень в этом году ранняя. Сейчас лишь сентябрь, а листья деревьев уже желтые...». Учитель: «Любой лист, предположим, осеннего дерева, может быть назван текстом?» Учащиеся нелегко преодолевают барьер непонимания, но все же до них доходит: «Не любой, а лишь тот, который о чем-либо сигнализирует, подобно тому, как текстом может считаться дым костра, если он сигнализирует, например, о приближении недруга».

Следующим самым простым фрагментом обучения иллюстрируется идея развития учащихся на языке семиотики – как их переход от одной знаковой системы к другой, как трансформации одной текстовой структуры в другую. Учитель: «Рисуем музыку». Выполняя задание, дети преобразуют музыкальный текст в живопись, тем самым реализуя развитие средствами межпредметной интеграции.

Более сложный переход от одной знаковой формы к другой мы наблюдали, когда учащиеся старших классов переводили с помощью компьютера художественный текст романа в математическую систему координат. Объемное содержание вербального произведения оказывалось перевещенным в качественно иной вид знаковой культуры, умещалось всего на одной странице бумаги, сжималось до нескольких синусоид.

В другом интегративном курсе «История и Математика» старшеклассники выполняли текст, сюжетом которого было их мысленное путешествие в Кремль. Древние исторические стены Кремля являли события и факты



линейной геометрии, купола церквей – сферической. Пиком урока в процессе обсуждения авторских текстов старших школьников стал обращенный к нам вопрос учителя: «Как можно было бы назвать геометрию находящегося на территории Кремля колокола с выломанной частью поверхности?» Учащиеся класса четко разделились на математиков и историков.

Интерес у читателя могут вызвать уроки интегративного типа, в рамках которых хорошо просматриваются реалии дифференцированного порядка. К этому выше мы уже подошли, обнаружив в процессе межпредметной интеграции факт дифференциации старшеклассников на историков и математиков. Рассмотрим вопрос дифференциации в условиях межпредметной интеграции более обстоятельно. Для этого придется обратиться к идее значения и смысла. Согласно психологии, в процессе познания участвуют две важнейших составляющих: значения, выражающие объективные связи окружающего нас мира, и смыслы, выражающие наше субъективное отношение к тем самым объективным связям. Смысл есть значения плюс пристрастность, это высшая инстанция саморегуляции жизнедеятельности человека. Выбор человека, вплоть до жизненной траектории, определяется его смысловыми приоритетами, смысловой матрицей, кодом сознания. Данный источник дифференциации в условиях единого, целого, интегративного задания и обнаруживается в следующем уроке.

Учитель: «Будем выполнять сочинение-миниатюру на тему о том, кто что видит в проплывающем облаке, для чего Вам необходимо посмотреть в окно». В весеннем небе кто-то увидел «парус одинокий» и пишет о нем. Можно догадаться кто именно, – возможно, будущий поэт. Кто-то усмотрел в белом облаке белого медведя – не исключено, будущий биолог. Кто-то узрел в облаке геометрические сфероиды – будущий математик. На уроке присутствовали авторы настоящей статьи, и наше внимание привлек вопрос «математика» о том, можно ли ему писать о геометрических сферах. Интерес вызвал и ответ учителя: «Можно, причем и в художественном и в научном стиле». Оригинальным, на наш взгляд, оказался вопрос учителя в ходе обсуждения индивидуальных текстов сочинений учащихся: «Что имеется общего между разнохарактерными текстами школьников?» Вопрос ориентирован на развитие у подростков и юношей симультанного мышления – умений видеть нечто общее за внешне неодинаковыми процессами и явлениями. В ответах звучало «кривизна пространства». За пределами сочинений на вопрос учителя «Что общего в пограничной области между математикой и искусством в рамках сквозной межпредметной идеи?» – удачно прозвучало: «Гармония». Относительно же «раздельной» деятельности учащихся нами был сделан вывод о самодифференциации в обучении, которая оказалась на месте традиционной дифференциации.



ВОСПОМИНАНИЯ ДРУЗЕЙ И КОЛЛЕГ

Шкуратов В. А., доктор философских наук, профессор

С Владимиром Трофимовичем я познакомился, когда он пришел на факультет психологии РГУ и стал заведовать кафедрой педагогики и педагогической психологии. Первоначально встречи были эпизодическими, преимущественно на защитах диссертаций, потом, когда пошли реорганизации факультета, мы оказались на одной кафедре общей и педагогической психологии и узнали друг друга поближе. Это было общение коллег, двух немолодых профессоров, без иерархии, без особых служебных привязок и надобностей. Знакомство было долгим, его многолетнее количество переходило в качество, неформальная сторона перевешивала формальную. Никакой фамильярности между нами не водилось, знакомство держалось интересом и уважением к личности друг друга, чем дальше, тем больше проскальзывало в нем доверительного и заветного. А Владимир Трофимович был чрезвычайно интересной личностью.

Сообщение о его смерти прозвучало для меня как гром среди ясного неба. Я понимаю, что память профессора Фоменко заслуживает гораздо больше кратких заметок. Он был явлением нашей научно-педагогической мысли и одним из столпов в конструкции факультета психологии РГУ, затем ЮФУ, как она определилась в наилучшую пору процветания факультета. Его общественная роль опиралась на его человеческие качества.

Долгая жизнь Владимира Трофимовича излучает обаяние доброты и мудрости. А протекала она в далеких от идиллии обстоятельствах. Биография профессора Фоменко совпадает с куском отечественной истории, начинающейся в довоенные годы и протянувшейся через войну, разруху, восстановление, оттепель, застой, перестройку до наших дней. И каждая из этих эпох отразилась в его судьбе. По образованию и карьере он советский человек, но исповедовал он не какие-то идеологические постулаты, а подлинные, общечеловеческие ценности. Он родился в крепкой сплоченной крестьянской семье. Владимир Трофимович любил свою малую родину на берегу Дона, чтил и понимал те импульсы, которыми она питала его взрослую жизнь. Семья Фоменко богата талантами, советский социальный лифт исправно работал. Все три брата из станицы Раздорской (Ростовской области) «вышли в люди»: один – геолог, управленец, два других – университетские профессора.

По образованию Владимир Трофимович филолог. Он глубоко и чутко понимал слово, упивался его смысловыми оттенками. Служебная фортуна несколько скорректировала его языковые наклонности, повернув их к педагогике. После окончания филологического отделения историко-филологического



факультета РГУ он по распределению попал учителем в школу на высокогорный Памир (г. Душанбе). Годы в Таджикистане Владимир Трофимович вспоминал как счастливые и творческие: удивительная природа, простые, отзывчивые и благодарные люди. «Может быть, самые счастливые и творческие», – как-то заметил он о тех годах задумчиво. Там к нему пришла слава учителя-новатора. Владимир Трофимович исповедовал доктрину осмысленного освоения школьного материала и подбирал смысловые ключи к самым казалось бы засушенным, формализованным предметам. В Ростов-на-Дону он возвращается с репутацией известного и оригинального педагога-дидакта. Творческие наработки, привезенные с «крыши мира», по собственным словам профессора Фоменко, питали его педагогическую мысль в ростовские годы. И корень их не в абстрактных уморассуждениях, а в очень насыщенном, живом преподавательском и человеческом опыте.

Древнее искусство обучения и воспитания Владимир Трофимович ставил чрезвычайно высоко, в чудесных возможностях смысловых образовательных технологий был уверен. В спорах «наука педагогика или не наука» высокое познавательное значение своего любимого занятия отстаивал решительно. Оказавшись среди психологов, отнюдь не страдавших комплексом профессиональной неполноценности, он смог применить свои научно-практические принципы к условиям новой академической среды. Фоменковская педагогика занимала значительный сектор факультета психологии РГУ. В его подаче она не была ни избыточно экспансионистской, ни приниженой. Владимир Трофимович исповедовал гармонию и меру. Он был поэтом педагогики и просто поэтом. И он знал, что не человек для педагогики, а педагогика для человека. Вряд ли еще кто из членов диссертационного совета, к изумлению и радости самих диссертантов, так настойчиво выискивал в защищаемых работах глубокие подтексты и творческие перспективы, как профессор Фоменко.

Кафедра Владимира Трофимовича под управлением своего патриарха жила без раздоров и потрясений. То колено второго этажа, где располагалась педагогическая часть факультета, было благоустроенным и гостеприимным. Здесь царил уют налаженного хозяйства, которым вообще-то и должна прельщать наука детоведения. На меня патримониум педагога-поэта производил впечатление оазиса спокойствия и улыбок на нашем серьезном факультете.

А уж юбилеи Владимира Трофимовича! Сначала следовал вал поздравлений, с розыгрышами и шутками, семейно-служебная хроника юбиляра, всплывала на столе громадная рыбина, изловленная не то у берегов родной Раздорской, не то в других излучинах тихого Дона. Сам виновник торжества выскакивал в восточном халате и тюбетейке, с ужимками и словами, напоминавшими заклинания старика Хоттабыча. Это чудовесие сопровождалось взрывами хохота. Тарабарская речь сменялась стихами, которыми Владимир



Трофимович отвечал на приветствия, а потом читал просто так, на волне льющейся из души теплоты и щедрости. И, рядом с лучезарной дочерью, – рассказы о дорогих внучках, о детях, которых Владимир Трофимович нежно и мудро любил. Забавные слова ребенка приводили его в восторг, вызывали раздумья.

- « – Деда, я тоже сочиняю стихи.
- Какие?
- Холодно зимой и летом.
- Но почему же летом? Летом ведь тепло.
- Но и холодно бывает».

В таких паралогизмах он видел не иллюстрации к психологии когнитивного развития, а подтверждения собственной логики ребенка, столь же достоверной, как и «правильная» логика взрослого человека.

Он любил праздники и умел поддерживать их атмосферу. А ведь в его памяти хранились и тяжелые, трагические воспоминания. Колесо истории задело его судьбу дважды. Летом 1942 г. на фоменковское подворье пришли солдаты вермахта в зеленых мундирах. Они обшарили жильё, хозяйственные пристройки, и, самое страшное, помимо искомого молока, яиц, сметаны обнаружили охотничье ружье. Старшим мужчиной в доме оказался брат-подросток, его повезли расстреливать. Когда телега проезжала по берегу реки, он спрыгнул в непроходимые заросли камыша и спасся. Владимир Трофимович не раз рассказывал о том, что ему, шестилетнему ребенку, тогда выпало увидеть и пережить. Рассказывал сдержанно, отстраненно, без ненависти к людям, которые чуть не лишили его брата. Скорее, с безразличностью. Соглашался, что на войне люди звереют и тупеют. В собственной длительности памяти несколько месяцев оккупации растянулись на целую эпоху. Эти военные эпизоды, конечно, толкнули всю массу детской психики в определенном направлении. Они и создали поэта. Школьник Володя Фоменко написал поэму о том, как брата вели на расстрел, стихи были напечатаны в районной газете.

А через десятки лет после военного начала жизни, в конце брежневского застоя, коммуниста Фоменко исключали из партии. Тогда он заведовал общеуниверситетской кафедрой педагогики РГУ. Владимир Трофимович был принципиальным человеком и не допустил к защите халтурную диссертацию влиятельной дамы. Неудачливая диссертантка не снесла фиаско и стала собирать на критика своих изысканий компромат. В иностранные шпионы он, правда, не попал (не те годы), но в работе заведующего кафедрой обнаружили идеологические ошибки. Владимир Трофимович предстал перед комиссией отдела идеологии Кировского райкома партии. Зав. отделом кричала, что коммунист Фоменко завел кафедру коммунистического воспитания



в коммунистический тупик (из досье была извлечена неосторожная фраза, относящаяся к московской топонимике). Тщетно Владимир Трофимович предлагал высокой комиссии самой убедиться в том, что на карте столицы имеется двадцать улиц с названием «Коммунистический тупик». Речь шла об исключении из КПСС. Спас партийную, следовательно, и академическую, карьеру Владимира Трофимовича некий телефонный звонок, к которому и грозная партдама не могла не прислушаться. Исключение было заменено на строгий выговор с занесением в личное дело. Владимир Трофимович остался на своем месте и, сидя в президиумах разных заседаний, выслушивал речи о коммунисте Фоменко, который завел кафедру коммунистического воспитания в коммунистический тупик. Так продолжалось до перестройки, когда пресловутая фраза заменилась на слова о коммунисте Фоменко, одним из первых выступившем за демократизацию партийной жизни в университете. А вскоре название «коммунист» отпало. Остался профессор, зав. кафедрой. Большая история помогла выпутаться из партийной передраги. Владимир Трофимович рассказывал об этих мытарствах с юмором, но и с грустью.

Среди лирических стихов В. Т. Фоменко есть одно о ночном кошмаре. О том, как всю ночь кто-то топчется у окна за шторами, а когда поэт забывается во сне, кто-то подходит к постели и поэта душит. А наутро обнаруживает он на своей шее следы чужих рук. Это стихотворение написано в те дни, когда его вели на исключение. Оно как-то перекликается с ранними строками о брате, которого вели на расстрел. Исключение, разумеется, не расстрел. Сравнительно с эпизодом 1942 г. дело о коммунистическом тупике имеет окраску трагикомедии, фарса. Однако высосало оно из Владимира Трофимовича, конечно, много сил душевных. Надо понимать, от дидактики отвлекало и добавило грустинки в его светлое, оптимистическое мировосприятие. Он не был обличителем социальных пороков и хорошо знал характер системы, в которой находился. Подлость вызывала в нем протест, негодование, а в отношении к сюрреалистическим вывертам казенной машины было что-то от детского недоумения перед странностями большого взрослого мира.

Вспоминаю последние встречи с Владимиром Трофимовичем. Его ожидание приближающейся кончины было чрезвычайно мужественным и достойным. Он не обременил сослуживцев сообщением о тяжелой болезни. Был Владимиром Трофимович углубленно-сосредоточен. Помню, сидит он за кафедральным столом, перелистывает книгу своих стихотворений. Когда у человека мало времени, то он берется за самое главное. А поэзия, если и не самая главная, то самая задушевная, личная часть фоменковского наследия. Он как-то признался: «Когда познакомился с творчеством Бориса Пастернака, то долго думал, а надо ли мне писать стихи?» Но стихи продолжали



сочиняться, в них инструментализовывалась его жизнь. Строки про женскую красоту, запахи трав, рассветы и закаты, улыбки детей произносились Владимиром Трофимовичем по случаю и были как бы импровизациями, здесь и тут. На самом деле, он их совершенствовал и шлифовал как настоящий поэт. Да такой и состоялся. Поэт Фоменко есть, как и педагог, ученый. Ведь он не просто подбирал рифмы, а записывал в словах впечатления, переживания, чувства, вел непрерывный дневник своего человеческого бытия. Поэзия эта традиционных форм и местного колорита. Объясним ли региональный склад лирики В. Т. Фоменко масштабом его дарования? Не беру на себя роль литературного критика, но позволю предположить, что таланта, культуры, упорства для поэзии первого ряда хватало. Музу Владимира Трофимовича удерживало от рискованных полетов за грань привычной формы тяготение места. Его муза «тутошняя». Поэт Фоменко, наверное, мог бы и поэкспериментировать, но... Писал он для определенного круга, для поддержания того жизненного, «местного» содержания, которым очень дорожил, а в поэзии разделение формы и содержания вещь условная.

...Тогда, над книгой его стихов, мы говорили о поэзии вообще и его творчестве, о том, что он не стал профессиональным литератором. Сожалел ли он об этом? Владимир Трофимович говорил, что нет. Ему предлагали вступить в Союз писателей, но он отказался. «Поэт по штату», что это такое? Писать по обязанности? А если не по штату, не по обязанности, то хобби, несерьезное занятие? Нет, он понимает поэзию по-другому.

Он вполне разделял сквозную потребность всей своей жизни и официальные звания, статусы, членства и сожалел, что молодежь как-то остыла к поэзии. А вот самые юные из фоменковского рода его поддерживают. Он оживился и стал говорить о детях. То была наша предпоследняя встреча. А последняя случилась в коридоре. Я спешил на лекцию, он шел навстречу. Остановились, обменялись рукопожатиями. Он спросил меня о моих планах. Я ответил шуткой. Он засмеялся. Так и запомнил его веселым. Если бы знал, что эта встреча последняя...

Филатов Ф. Р., кандидат психологических наук, доцент

Уход человека, одновременно выдающегося и доброго, светлого, побуждает вспомнить и задуматься не только о его личных заслугах, взлетах, достижениях, но и о тех ценностях, которые он воплощал в своей жизни или, точнее, самой своей жизнью. Это непреходящие ценности человеческого бытия, что выше повседневных нужд, экономических интересов и политических конъюнктур. Служение им создает индивидуальную, семейную и профессиональную культуру, обеспечивает преемственность прошлого



и настоящего, позволяет сохранить при всех катаклизмах язык, традицию, историческую память. Владимир Трофимович Фоменко, педагог от Бога, филолог, поэт, интеллигент, своим уходом побуждает именно к таким размышлениям. Так уходит подлинный Учитель – даже прощание с ним это еще один важный урок, еще один вклад в жизнь тех, кто остается. Вот почему воспоминания о Владимире Трофимовиче наполнены для меня светлой грустью и особым ощущением ясности, прозрачности, чистоты. Так бывает в конце лекционного дня в большой опустевшей аудитории: густой предвечерний свет длинными бликами тянется от окон, и стоит необыкновенная насыщенная прожитым тишина, покидать которую не хочется. Это ощущение от пространства, где происходит встреча с настоящим, сущностным, где совершается Диалог. Владимир Трофимович с удивительным мастерством создавал вокруг себя такое пространство, и что бы ни содержала в себе его речь – научную проблему, поощрение талантливого студента, лирический или иронический комплимент – она всегда пленяла своей певучестью и ясностью, открытостью и теплотой. Никакие технические средства и приспособления не могут научить главному – особому образу мысли и жизни в родной культуре – это опыт, с которым можно соприкоснуться лишь в живом общении, удивляясь и вдохновляясь, а вспоминаешь о нем с ностальгией. Немногие становятся для нас олицетворением такого опыта и непреходящих культурных ценностей – среди этих немногих Владимир Трофимович давно занял свою ступень.

И еще посещает мысль о феномене интеллигентности, которая никогда не была сословной или классовой принадлежностью, но – как «дух, что дышит, где хочет» – возникала и утверждала себя в самых, казалось бы, неподходящих и неблагоприятных условиях, после чисток и развенчаний, репрессий и запретов, нашествия варваров и цивилизационных надломов. Это качество есть интегральный продукт конкретной культуры, преломленной в жизни личности, семьи, сообщества. При всей масштабности научных свершений не дать собеседнику почувствовать статусной дистанции; при всей академической строгости и интеллектуальной дисциплине не утратить веселости нрава, спонтанности, доброжелательности, юмора; прекрасно ориентироваться в своем предмете и быть открытым для безграничного потока научного знания и культурного опыта; чувствовать в каждом человеке самоценную уникальность и еще не раскрытый творческий потенциал; наконец, в последние трудные месяцы и дни болезни не обременить коллег жалобами на самочувствие, остаться бодрым, активным, по словам Б. Пастернака, «живым и только до конца». Все это тоже о Владимире Трофимовиче. Трудно сказать, чего в нем было больше – доброты, педагогического артистизма или поэтического таланта. Все перечисленное бесценно,



особенно в таком обаятельном и благородном сочетании. Даже краткое приветствие Владимира Трофимовича при встрече было таким душевным и теплым, что поднимало мне настроение, и я долгое время не догадывался о том, как стойко и мужественно борется он с недугом. Его поэтическая чуткость, вдохновение, внутренняя культура, отношение к семье, коллегам и любимому делу останутся светлой страницей в моей памяти.



СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электронном виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. При оформлении сносок и библиографического списка используйте ГОСТы: ГОСТ 7.0.5–2008 и ГОСТ 7.1–2003.

Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т. д.).

К статье прилагаются аннотация объемом 200–250 слов и 10 ключевых слов (или словосочетаний, состоящих из двух слов). Обращаем Ваше внимание: аннотация является источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований в обобщенном виде. В ней обязательно отражается новизна исследования, оригинальность авторского замысла. Аннотация не должна содержать скопированные фрагменты статьи.

Все статьи подвергаются проверке в системе Антиплагиат, на правильность оформления аннотации, ключевых слов, списка литературы (не менее 20 источников, включая зарубежные) и ссылок в тексте статьи. Рецензирование статей происходит по двойному «слепому» принципу.

Обязательным условием для принятия статьи к рассмотрению является наличие оформленных соответственно требованиям сведений об авторе (фамилия, имя и отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, контактные номера телефонов).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

С более подробными требованиями к подготовке и условиями публикации статей Вы можете ознакомиться на сайте Российского психологического журнала: www.rpj.ru.com



INFORMATION ON THE ORDER OF PRESENTATION OF PUBLICATION

The original theoretical and experimental works on various branches of psychology and reviews of native and foreign research can be published in the journal.

To be accepted for publishing in the journal the material should be electronic kind typed in Word, 14 pointtype, sesquialteral range, printable field of 2,0 cm, not more than 20 pages in size, including the list of cited literature. The text should be typed in standard font of type: Times or Arial.

If cited in article the literature is pointed out alphabetically at the end of the article. The literature in foreign languages goes after the one in Russian. Reference to sources as a sequence number of the cited book or article (with the number of page in semicolon) is denoted in brackets. When writing notes and references use State Standards: State Standard 7.0.5–2008 and State Standard 7.1–2003.

Materials for “Scientific life” section are accepted in the course of (within) 2 months after ending of the corresponding congress, conference, convention, etc.

The papers should have an abstract of 200–250 words. Following the abstract, a list of 10 keywords (or combinations of two words) should be included. We would like to draw your attention to the fact that the abstract provides general information about the content of the article and the study results. The abstract should reflect scientific novelty, originality of the author’s intention. The copied fragments of the manuscript should be avoided.

We check all the submitted manuscripts using the Antiplagiat system for verifying the formal correctness of the abstract, keywords, references (at least 20 works, including works in foreign languages), and notes. We use double-blind reviewing.

Author information (the author’s full name, scientific degrees and titles, institutional affiliation, position, official address, contact phone numbers) is required for acceptance of the manuscript for publication.

The article sent to the author to complete and being not returned to the appointed date is excluded from the editorship’s stock of orders.

For more information about paper submission requirements and conditions of acceptance for publication, please visit the Russian Psychological Journal website at: www.rpj.ru.com

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
2017
ТОМ 14 № 1

RUSSIAN PSYCHOLOGICAL JOURNAL
2017
Vol. 14 Issue 1

Сдано в набор 20.03.2017 Подписано в печать 27.03.2017
Формат 70×100/16. Усл. печ. л. . Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ №



Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Кубеш Н.В. Св-во № 000721173. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru