

РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 1 (46)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2020

ЯРОСЛАВСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научный журнал

Редакционная коллегия

А.А. Карпов (гл.ред.)
Н.П. Ансимова
О.Ю. Камакина
Е.В. Карпова
М.М. Кашапов
Н.В.Клюева
В.В.Козлов
Е.В.Конева
И.В. Кузнецова
Е.В.Маркова
В.А. Мазиллов
Н.В. Нижегородцева
Т.М. Панкратова
Ю.П. Поваренков
И.Г. Сенин
И.В. Серафимович
В.К. Солондаев (отв.секретарь)
Л.Ю. Субботина
В.А. Урываев

Редакционный Совет

Ю.И. Александров
Т.Ю. Базаров
Э.В. Галажинский
А.И. Донцов
А.Л. Журавлев
Ю.П. Зинченко
В.В. Знаков
П.Н. Ермаков
А.В. Карпов
С.Б. Малых
Н.Н. Нечаев
В.И. Панов
В.Ф. Петренко
А.О. Прохоров
А.А. Реан
Е.А. Сергиенко
Д.В. Ушаков
М.А. Холодная
В.Д. Шадриков
А.В. Юревич

Учредитель – Российское Психологическое Общество
Издается с 1999 года

ISSN 1813-5587

Адрес редакции: 150057, г.Ярославль, пр-д Матросова, д. 9, каб. 207.
Тел.: 8(4852) 48-22-93

Материалы для публикации направлять по адресу:
karrov.sander2016@yandex.ru

Ярославский психологический вестник, № 1 (46), 2020.

Отпечатано в РПФ «Титул», ИП Маренков А.В.
Ярославль, Волжская набережная, 4, тел. (4852) 59-41-52

Сдано в набор 10.03.2020 г. подписано в печать 25.03.2020 г.
Бумага офсетная 60x90 1/8. Тираж 200. Заказ 31

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>А.В. Карпов</i> Категория качества в психологических исследованиях	5
<i>Ю.М. Перевозкина</i> Проблема концептуализации социализации в ролевых теориях	17
<i>Н.В. Сурина</i> Проблема классификации ресурсов в современной психологии	28

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>А.С. Афанасьева</i> Особенности взаимосвязи саморегуляции и академической успеваемости студентов 3 курса разных форм обучения	34
<i>М.М. Кашапов, А.А. Волченкова</i> Толерантность подростков в контексте инклюзивного образования	37
<i>И.С. Мосолова, П.А. Побокин</i> Сравнительный анализ в выполнении проективных методик учащимися художественных и общеобразовательных школ	48
<i>А.А. Смирнов, Е.В. Соловьева</i> Взаимосвязь вузовской адаптированности и параметров эмпатии при уровнях общей эмпатии	52
<i>Е.Е. Смирнова, Д.А. Смирнов</i> Взаимосвязь рефлексии с дидактическим компонентом вузовской адаптации	58
<i>Л.Ю. Субботина, М.С. Тодрик, А.А. Карпов</i> Мотивационный уровень регуляции субъективных факторов успешности обучения в ВУЗе	63

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>С.А. Васюра</i> Перфекционистская самопрезентация и коммуникативная активность у дизайнеров	70
<i>Д.А. Солоднева, П.А. Побокин</i> Особенности эмоционального интеллекта и ценностных ориентаций у представителей профессий разного типа	77

КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Е.С. Картавая</i> Метод осознанного рисования как способ работы с подсознанием	80
<i>А.А. Постнова</i> Работа с психосоматическими симптомами в рамках процессуального подхода	84

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>В.В. Козлов</i> Экзистенция страдания	89
---	----

ИНФОРМАЦИЯ РПО. ПОБЕДИТЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНКУРСА ЯРО РПО 2019 Г.	95
--	----

НОВЫЕ ИЗДАНИЯ	96
---------------------	----

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS	104
---	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	109
---------------------------	-----

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY

- A. V. Karpov*
Quality Category in Psychological Research 5
- Yu. M. Perevozkina*
The Problem of the Conceptualization of Socialization in Role Theories 17
- N. V. Surina*
Problems of Resource Classification in Modern Psychology 28

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- A. S. Afanasyeva*
Features of the Relationship between Self-Regulation and Academic Performance 34
- M. M. Kashapov, A. A. Volchenkova*
Tolerance of Teenagers in the Context of Inclusive Education 37
- I. S. Mosolova, P. A. Pobokin*
Comparative Analysis in the Performance of Projective Techniques by Students of Art and General Education Schools 48
- A. A. Smirnov, E. A. Solovyeva*
Relationship between University Adaptation and Parameters of Empathy at General Empathy Levels 52
- E. E. Smirnova, D. A. Smirnov*
Relationship between Reflection and Didactic Component of University Adaptation 58
- L. Yu. Subbotina, M. S. Todrik, A. A. Karpov*
Motivational Level of Regulation of Subjective Factors of Success in Higher Education 63

PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY

- S. A. Vasyura*
Perfectionist Self-Presentation and Communicative Activity among Designers 70
- D. A. Solodneva, P. A. Pobokin*
Features of Emotional Intelligence in Representatives of Professions of Different Type 77

CONSULTING PSYCHOLOGY

- E. S. Kartavaya*
Method of Conscious Drawing as a Way of Work with the Subconsciousness 80
- A. A. Postnova*
Working with Psychosomatic Symptoms in the Process Oriented Psychology 84

EXISTENTIAL PSYCHOLOGY

- V. V. Kozlov*
The Existence of Suffering 89

RPS INFORMATION. WINNERS OF THE 2019 YRD RPS PROFESSIONAL COMPETITION 95

NEW PUBLICATIONS 96

ABSTRACTS 104

PERSONALITIES 109

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.01

Категория качества в психологических исследованиях*

А.В. Карпов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Представлен анализ фундаментальной философской категории качества в плане ее экспликации по отношению к психологической проблематике. Дифференцирован ряд основных значений, в которых она реализуется по отношению к разработке ключевых психологических проблем и направлений исследований. Охарактеризованы главные трудности, обусловленные полисемичностью данной категории, а также определены некоторые пути их минимизации. Сформулированы представления о взаимной конвергенции развития представлений о содержании данной категории в философии и в психологии, а также о необходимости достижения в перспективе их синтеза.

Ключевые слова: качество, категория, типы качеств индивидуальные качества, личностные качества, полисемичность, качественный анализ.

Категория качества, как известно, является одной из основных не только в философии; она имеет определяющее значение и для психологии, равно как и для научного познания в целом. При обращении к ее рассмотрению обычно принято дифференцировать два основных ее аспекта — собственно философский и конкретно-научный [2, 5]. Реализация каждого из них сопряжена с целым рядом трудностей принципиального плана. Они связаны не только с содержательной сложностью и многоплановостью данной категории, но и огромным, фактически, — беспрецедентным объемом представлений, сформулированных относительно него. Эта тема столь же «необъятна», сколь длинна и богата история ее исследований, уходящая далеко вглубь веков — в представления античных философов. По своему объему и значимости данная категория (наряду, быть может, еще с двумя базовыми категориями — категориями количества и меры) уступает, по-видимому, лишь фундаментальной пентаде основных понятий, сложившихся в научном познании и философии, — категориям материи, энергии, пространства, времени и информации. Как известно, представления о ней, но уже на современном уровне нашли отражение и в известном варианте принципа системности, разработанным В.А. Ганзеном, — в понятии «системного базиса», образованного структурой именно этих категорий — пространства, времени, материи, энергии и информации (ПВМЭИ) [4].

Однако, и в историческом плане данная категория специфична тем же — она возникла, фактически, одновременно с самим научным познанием и его осмыслением на философском уровне. В этом плане наиболее демонстративны взгляды античных философов в целом и учение Аристотеля, в особенности. Он, собственно говоря, как раз и был первым (или, по крайней мере, одним из первых), кто дифференцировал данную категорию как особую. Так, в ней данная категория уже *исходно* была сформулирована и, соответственно, получила свое первоначальное раскрытие именно как категория, то есть как конструкт предельно высокого уровня обобщенности. Даже сама первая работа, в которой она получила систематическую разработку Аристотелем, называлась «Категории», а качество вступало одной из базовых категорий [1]. В дальнейшем ее разработка осуществлялась, в основном, по линии дифференциации и последующего углубленного анализа тех или иных ее аспектов и сторон. В целом можно сказать, что такой «вектор» познания следует охарактеризовать как «движение от общего к частному» (хотя само это «частное» по отношению к уровню философского знания в целом и к категории качества, в частности) также является по необходимости достаточно обобщенным.

Вместе с тем, «судьба» категории качества (точнее, по-видимому, было бы сказать — понятия качеств, поскольку речь идет об уровне конкретно-научного, а не философского, то есть обобщенного знания) является существенно иной, нежели это характерно для его становления и развития в самой философии. Действительно,

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 19-0013-00113

по отношению к психологическому знанию этот «вектор» является существенно иным и даже в определенном смысле — противоположным, а общий смысл становления и развития психологических представлений, связанных с этой категорией, может быть резюмирован в двух основных особенностях. Во-первых, обращение к данной категории в целом и к ее отдельным сторонам является достаточно традиционным для психологии. Она систематически фигурирует в целом ряде направлений и школ, используется при разработке многих психологических проблем. Во-вторых, несмотря на такую — достаточную традиционность и широту представленности. Данная категория используется не столько как таковая — то есть именно как категория, а как понятийное средство для фиксации и последующего изучения тех или иных эмпирически устанавливаемых и теоретически интерпретируемых сторон содержание разнообразных предметов исследования. Иными словами, она используется как средство фиксации и последующего осмысления тех или иных относительно частных (хотя, повторяем, нередко и достаточно обобщенных) — эмпирических результатов, а не как априорное категориальное средство. И лишь затем и на основе этого осуществляется последовательность теоретических обобщений, дающих на входе те или иные знания концептуального плана. Типичной в этом отношении является так называемая «теория черт» в психодиагностике (и в психологии личности в целом). Логика ее развития — это и есть воплощение «движения от частных — эмпирически устанавливаемых экспликаций качеств личности к их синтезам — обобщениям в тех или иных чертах более высокого уровня организации. Например, в концепции Р. Кеттелла дифференцируются так называемые «поверхностные» и «исходные» черты. Поверхностные черты представляют собой совокупность поведенческих характеристик, которые при наблюдении выступают в «неразрывном» единстве. Исходные черты, напротив, представляют собой основополагающие структуры, которые, как считает Р. Кеттелл, образуют блоки самой структуры личности [19]. Это — факторы, определяющие, в конечном счете, то постоянство, которое наблюдается в поведении человека. Исходные черты существуют на «более глубоком» уровне личности и определяют различные формы поведения на протяжении длительного периода времени (они, в свою очередь, также подвергаются дифференциации — а факторы первого и второго порядка). В более общем плане такой способ исследования качеств личности соотносится с одним из двух главных подходов в целом — так называемым апостериорным подходом, согласно которому при исследовании организация личности необходимо «восходить от частного к обще-

му», то есть подвергать обобщению первичные устанавливаемые эмпирически проявления и особенности, черты и качества личности. Ему противостоит априорный подход, согласно которому базовые качества личности выводятся из постулируемых исходно теоретических представлений.

Исходя из этого, представляется значимым в теоретическом отношении дать характеристику основных значений, в которых эта категория эксплицируется на уровне конкретно-научного, то есть психологического знания, а затем попытаться осмыслить общую — сложившуюся к настоящему времени по отношению к ней ситуацию. При этом следует сразу же подчеркнуть, что эта задача также является достаточно сложной, поскольку использование данной категории в психологии является и многообразным и зачастую концептуально не вполне оформленным. В любом случае оно очень полисемично, что, впрочем, объективно отражает реальную гетерогенность качественной определенности самого психического как носителя своих качественных «измерений». Сознвая данное обстоятельство, тем не менее, предпримем попытку дифференциации ряда базовых значений, в которых данное понятие используется в психологии. Подчеркнем также, что мы не претендуем на полноту и тем более — исчерпанность данного перечня, а попытаемся определить главные значения данного понятия, оформившиеся в психологических исследованиях. Кроме того, они существенно отличаются по многим параметрам — в частности, по степени обобщенности, по широте представленности, по их «традиционности» или, напротив, дискуссионности и т.п. Наконец, подчеркнем, что речь идет лишь о тех экспликациях данной категории, которые соотносятся только с собственно психологической проблематикой. Иные ее формы и способы экспликации, которые существуют, например, в философии в целом или в гносеологии и которые также очень существенны в плане раскрытия ее общего содержания, являются предметом самостоятельного рассмотрения, выходящего за пределы задач этой работы.

1. Прежде всего, это конечно, наиболее общая и, в то же время, — наиболее традиционная дифференциация всего содержания психического на так называемую «классическую триаду» базовых «составляющих» — на *процессы, свойства и состояния*. Ее второй член — *свойства* как раз и соотносится наиболее непосредственным образом с понятием качеств. Разумеется, в данной связи встает вопрос о том, каким образом само понятие качества соотносится с понятием свойства (данный вопрос станет предметом нашего специального анализа ниже); однако, в данном контексте эти два понятия употребляются, фактически, как синонимы. Констатируя это — подчеркиваем,

наиболее общее значение, в котором эксплицируется понятие качества, необходимо обратить особое внимание на следующее — очень принципиальное обстоятельство. Уже в нем — именно как наиболее общем проявляется тенденция к своеобразной подмене исходной функциональной направленности данного понятия — ее направленности на обозначение какого-либо параметра (сущности) направленностью на обозначение самой этой сущности. То, в чем нечто проявляется, подменяется тем, что именно в этом проявляется, а само понятие качества подвергает своеобразной онтологизации. Именно это и отражено в данной экспликации; она как раз и направлена на то, чтобы охарактеризовать то, из чего состоит содержание психического, а «свойства» (то есть качества как раз и выступают как один из базовых компонентов такого содержания). Данная особенность, как будет показано в дальнейшем, является не только весьма общей, но и очень характерной для использования понятия качества (и, соответственно, для понимания самой сущности, отраженной в нем) в психологии. В этом значении понятие качества выступает «составляющей» предмета общей психологии

2. Несколько более конкретным, но также — достаточно обобщенным является еще одно значение понятия качества, в котором оно входит в содержание предмета уже не столько общей психологии, сколько в содержание предмета дифференциальной психологии. Это — его конкретизация до понятия *индивидуальных качеств* как тех базовых «измерений» личности (индивида, субъекта, человека), которые и определяют дифференциальные различия между людьми, обуславливая в итоге индивидуальность как таковую. Здесь делается акцент на том значении понятия качества, в котором фиксируется его неразрывная связь с его представленностью в той или иной степени — в том или ином количественном выражении. Более того, имеет место также определенная подмена понятия качества понятием количества. Индивидуальные качества как раз и фиксирует, прежде всего, то в какой степени то или иное содержание представлено в индивидуальных вариантах. Это — еще одна очень общая тенденция, характерная именно для психологических исследований, а одновременно — и их принципиальная трудность. Она обусловлена не просто теми или иными — «важными» ее особенностями, а такой ее чертой, которая имеет по отношению к ней *сущностный*, атрибутивный характер; она входит в само определение данной проблемы и во многом конституирует само понятия «индивидуальные качества». Кроме того, она является одной из наиболее актуальных и важных не только в общепсихологическом плане, но и в плане изучения именно профессиональной деятельно-

сти. Она непосредственно связана с понятием, которое производно от понятия индивидуальных качеств, — с понятием профессионально-важных качеств (см. ниже). Дело в том, что само понятие индивидуальных качеств включает в себя (гласно или нет, но «автоматически» — именно по определению) две стороны, два аспекта. Во-первых, — фиксацию в нем тех или иных содержательных, то есть именно *качественных* характеристик индивидуальности (личности, индивида, субъекта). Во-вторых, оно включает также и ту или иную индивидуальную меру выраженности (развития, представленности) этих характеристик, то есть их собственно *количественную* характеристику. В собственно онтологическом плане во всем этом проявляется диалектика взаимосвязи количественных и качественных аспектов изучаемых сущностей. В гносеологическом плане в этом же проявляется и известная взаимодополняемость парадигм качественного и количественного подходов к их научному анализу. Проблема, порождаемая этой диалектикой и атрибутивной взаимопологаемостью указанных — по существу, философских категорий, является очень многоплановой и сложной.

Отсюда, однако, вытекают два важнейших следствия: одно из них имеет, в основном, общепсихологическую направленность, а второе — прикладную ориентацию. Сущность первого из них состоит в том, что именно благодаря отмеченным выше обстоятельствам, фактически, во многом оказывается вообще возможным исследование индивидуальных качеств как таковых в *конкретно-научном*, в том числе — в экспериментальном плане, то есть с использованием различных количественных, измерительных процедур. «Уровень развития», определяемый, в свою очередь, посредством различных методических средств, во многом вообще эксплицирует в исследованиях само качество как таковое. Следовательно, эти же обстоятельства делают принципиально возможным и психодиагностику как таковую — как одну из важнейших психологических дисциплин.

Сущность второго следствия состоит в том, что именно эти обстоятельства не просто позволяют дифференцировать сам конструкт «профессионально-важных качеств» (ПВК), но и делают его доступным исследованию, поскольку, как известно, дифференциация любого ПВК обязательно предполагает этап эмпирической (в том числе — и экспериментальной) верификации. Это, однако, требует, в свою очередь, его именно количественной экспликации — через диагностику уровня его развития. Кроме того, практически все процедуры исследования ПВК в психологии профессиональной деятельности акцентируют внимание не только (а иногда даже не столько) на их

содержательных параметрах, сколько на их собственно количественных характеристиках, то есть на уровне их развития, на индивидуальной мере представленности. Говорить о ПВК и тем более — изучать их невозможно без важнейшего и базового по отношению к ним понятия — понятия уровня развития.

3. Несколько более конкретным, но все же также достаточно обобщенным является и еще одно значение понятия качества — экспликация в понятии *личностных качеств* (или качеств личности). И хотя вопрос о соотношении понятий индивидуальных и личностных качеств является очень сложным и неоднозначным, это разделение закрепилось как волне традиционное. Обычно, критерием дифференциации этих двух качеств является соотнесенность вторых только с межличностными взаимодействиями, с проявлениями в социальных контекстах, в ситуациях субъект-субъектных взаимодействий, тогда как индивидуальные качества в целом неспецифичны только этим сферам, а носят общий характер и направленность на организацию взаимодействия со средой в целом. В этом плане необходимо отметить и сопряженное с указанным, но выделяемое по несколько более специфицированному основанию значение понятия качества: это обобщенное свойство, которое характеризует не то или иное личностное «измерение», а всю личность в целом именно как сущность социального порядка — свойство личности [17].

4. Еще более конкретизированным, хотя, конечно, и тесно связанным с предыдущим, является то значение понятия качества, в котором оно является базовым для содержания предмета другой психологической дисциплины — психодиагностики [14]. Это — тот *конструкт*, в котором, собственно, и отражено само диагностируемое, его объект (в роли которого, однако, выступает фрагмент субъективно реальности). Это — уже не столько то, что является самим индивидуальным качеством, сколько то, в чем оно может быть операционализировано и стать тем самым измеряемой сущностью, конструктом для разработки психодиагностических методик как таковых.

Безусловно, все отмеченных выше значения понятия качества не только тесным образом взаимосвязаны и даже в определенной мере «перекрываются» по содержанию, но и являются своеобразными уровнями обобщенности всей категории качества по отношению к предмету психологии. Однако они все же различаются по их специфической «фокусировке», что и делает необходимым их дифференциацию как специфических по содержанию и функциям. Кроме того, следует констатировать, что такого рода дифференциация (и одновременно конкретизация) отнюдь не за-

вершается на последнем из указанных значений. Она имеет место и в иных — также важных экспликациях понятия качества. Показательно в данной связи и то, что все они отражают еще одну и также констатированную выше особенность общей логике такой конкретизации — его «движение» по разным граням и «составляющим» всей структуры психологического знания, по его отраслям и дисциплинам.

5. Далее, следует зафиксировать очень важное значение данного понятия, в котором оно используется в целом ряде направлений прикладной психологии, точнее — то, в котором оно и входит в содержание предмета этих дисциплин (особенно, в психологию труда, психологию профессиональной деятельности). Это, разумеется, понятие *профессионально-важных* качеств (ПВК) [6, 7, 17]. Как известно, это такие качества индивида, которые необходимы для выполнения деятельности на нормативно-заданном уровне и которые значимо коррелируют хотя бы с одним из ее результативных параметров. Иначе говоря, в понятии ПВК зафиксировано своего рода «деятельностное измерение» индивидуальных качеств, взятое именно в данном значении. Является, пожалуй, одним из наиболее разработанных и составляя очень существенную часть всех прикладных психологических исследований. Это проявляется и в том, что данное понятие подвергается дальнейшей конкретизации и операционализации — причем, во многих аспектах одновременно, что отражено, в частности, в целом ряде классификаций ПВК. В частности, это дифференциация ПВК на абсолютные и относительные; на нормативные и «ПВК мастерства»; на операционные и мотивационные ПВК; на тренируемые и не тренируемые качества. Заслуживает упоминания и разделение на «позитивные» и «негативные ПВК» (или «анти-ПВК»). Кроме того, в этом плане можно указать и на заметно менее определенное в концептуальном отношении, но также нередко используемое понятие «деловых качеств» личности (например, управленца).

6. В последнее время все более распространенным становится еще одна экспликация понятия качества (точнее — его представленности в значении ПВК). Это понятие, фиксирующее функциональную связь данного качества с результативными параметрами уже не профессиональной деятельности, а учебной деятельности — понятие *учебно-важных* качеств (УВК) [7, 13, 17]. В этом плане следует отметить также и иногда встречающиеся попытки дифференцировать аналогичные по функциональному предназначению качества, релевантные, однако, уже не трудовой или учебной деятельности, а деятельности *игровой*, причем, рассмотренной преимущественно

в одной из ее разновидностей — спортивной. Это так называемые «игрокие» качества, отличающее человека как «игрока по натуре»; определяющие его способность к игре как к соревнованию, к ее содержательным особенностям и др.

7. В ряду последовательных уровней конкретизации понятия качества следует отметить и ту его экспликацию, которая сложилась в одной из очень важных областей психологического знания — в психологической теории принятия решения. Это — разделение всех субъектных детерминант процессов принятия решения на три основные группы — на *общие, постоянные и индивидуальные* [10]. К постоянным относятся наиболее типичные, фундаментальные особенности психической организации субъекта. Это, прежде всего, отклонения от рациональности в выборе (так называемые «познавательные уклоны»); стремление к согласованности и непротиворечивости самого процесса переработки информации; установка на разнородность реакций в стохастических средах и др. [21]. К общим характеристикам относятся присущие всем людям ограничения их индивидуальных возможностей, например, ограниченность объемных характеристик когнитивных процессов, в частности, памяти. К индивидуальным характеристикам относятся различия в мере и форме представления общих закономерностей. Например, для общей особенностью является ограниченная скорость переработки информации, но степень этих ограничений является индивидуальной. Показательно, что категория общих и индивидуальных детерминант непосредственно соотносится именно с понятием психических качеств как субъектных факторов принятия решения. Более того, по мнению многих исследователей, главная цель всей психологической теории решений (в отличие от нормативных — внепсихологических) как раз и состоит в том, чтобы выявить роль этих факторов в организации процессов принятия решения, а также показать (и доказать), что именно они и придают истинную специфичность процессам принятия решения у человека (в отличии от процедур рационалистического выбора).

8. Следует указать и на дифференциацию данного понятия уже не по критерию их соотносительности с тем или иным типом деятельности или с каким-либо направлением психологических исследований, а по иному — своего рода функциональному признаку. В этом плане, как известно, стожило то значение данного понятия, которое фиксирует важнейшую функциональную особенность (качество) психики, взятую в аспекте его дифференциальных различий — понятие *адапционно-важных качеств* (АВК) [6]. Под ними понимаются такие качества, которые играют определяющую роль в плане обеспечения общей

адаптации личности, а также в плане ее адаптивности по отношению к тем или иным конкретным ситуациям и типам среды.

9. Необходимо подчеркнуть, что все отмеченные значения понятия качества имеют две общие особенности принципиального плана. Так, с одной стороны, они фиксируют момент не только качественно определенности, но и момент существования различий, вариантов, меры выраженности этой определенности. С другой стороны, они в разных аспектах, но объективно фиксируют и атрибутивную связь качеств с их функциональными проявлениями в тех или иных поведенческих, деятельностных, поведенческих параметрах, их связь с так называемым «внешним критерием». С данной позиции качества — это то, что влияет на эффективность взаимодействия средой и вообще дифференцируется по критерию обеспечения этой эффективности и ее степени. Тем самым можно видеть, что большинство из отмеченных значений понятия качества не только может, но и должно быть эксплицировано как частные проявления еще одного — но уже весьма общего значения данного понятия. Это, разумеется, его экспликация через категорию *способностей* (и их многочисленных видов), конструктивно реализованная В.Д. Шадриковым [16, 17]. Согласно его подходу, способности рассматриваются как сущностные качества, благодаря которым реализуется конкретная психическая функция. В них представлен онтологический аспект этих качеств личности, базирующийся на понимании психики как свойства мозга, которое проявляется при взаимодействии человека с окружающим миром. В.Д. Шадриков справедливо указывает, что категория «способности» относится к основным категориям психологии. В качестве наиболее общих часто выделяют три категории: вещь, свойство (или качество) вещи, отношение одной вещи к другой. Следовательно, способность может рассматриваться или как вещь, или как свойство вещи, или как отношение одной вещи к другой. Понятие «способности» относят не только к человеку, но и к любой вещи неорганического и органического мира, естественной или искусственно созданной, находящейся на разных ступенях эволюционного развития.

Далее, В.Д. Шадриковым отмечается, что понятие «способность» и понятие «свойство» (качества) в данном случае выступают как тождественные. Но способности тождественны не любому свойству вещи, а такому, которое дает ее функциональную характеристику. Способности можно определить как свойство или совокупность свойств (качеств) вещи, системы, проявляющихся в процессе функционирования; допустимо сказать, что это функциональные свойства вещи,

обуславливающие эффективность реализации вещи некоторой функции. Способности (свойства вещи) проявляются во взаимодействии вещей, функционировании систем [16].

«Способности как свойства объектов определяются структурой объектов и свойствами элементов этой структуры. По отношению к последним свойства объекта выступают как качества. Любое свойство проявляется в единстве качества и количества, имеет меру выраженности. Следовательно, способности также должны иметь меру выраженности, конкретную по отношению к каждому свойству, к другим вещам и способу проявления» [16].

И далее В. Д. Шадриков указывает по отношению к трактовке способностей как индивидуально-психологических особенностей, отличающих одного человека от другого и проявляющихся в успешности деятельности. «При таком подходе к способностям онтологический аспект проблемы переносится на задатки, под которыми понимаются анатомо-физиологические особенности человека, составляющие основу развития способностей. Решение психофизиологической проблемы заводилось в тупик в контексте способностей как таковых, поскольку способности — психологическая категория — не рассматривались как свойство мозга. Не более продуктивен и признак успешности, ибо успешность деятельности определяется и целью, и мотивацией, и многими другими факторами. Продуктивно определить способности как особенности можно только по отношению их к единичному и всеобщему. Всеобщим (общим) для каждой способности, очевидно, является свойство, на основе которого реализуется конкретная психическая функция. Каждое свойство представляет собой сущностную характеристику функциональной системы. Именно для того, чтобы реализовать это свойство, формировалась конкретная функциональная система в процессе эволюционного развития человека, например, свойство адекватно отражать объективный мир (восприятие) или свойство запечатлевать внешние воздействия (память) и т. д. Свойство проявляется (обнаруживается) в процессе деятельности. Таким образом, мы можем теперь определить способности с позиции всеобщего как свойство функциональной системы, реализующее отдельные психические функции». И на основе этого он делает заключение: «Таким образом, способности можно определить как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. При оценке индивидуальной меры выраженности способностей целесоо-

бразно использовать те же параметры, что и при характеристике любой деятельности: производительность, качество и надежность (в плане рассматриваемой психической функции)» [16].

10. Следует учитывать, что экспликации понятия качества не исчерпываются только так сказать индивидуальным «измерением», а имеют еще целый ряд терминологических воплощений, в которых также фиксируются важные стороны организаций психики и ее содержания. Так, среди них, в первую очередь, необходимо отметить понятие *модальностей* ощущений как именно такого, в котором зафиксированы те или иные сенсорные качества — различия в видах ощущений как таковых. Модальности — это и есть качества сенсорики, взятые, с одной стороны, в их определенности (самости), а с другой, — в их специфичности (отличности). Здесь мы, разумеется, имеем дело с совершенно иным критерием дифференциации качеств, нежели те, о которых речь шла в предыдущих дифференциациях. Здесь даже и критерий дифференциации также является качественно иным.

11. Столь же существенно от уже отмеченных отличается еще один критерий дифференциации значений понятия качеств. Он связан с существованием традиции выделения тех или иных главных — определяющих особенностей у базовых «составляющих» психики (например, у тех или иных психических процессов, у деятельности, у сознания) — их *атрибутов*. Вообще говоря, понятие атрибута и его связь с понятием качества заслуживают самостоятельного рассмотрения. Так, например, по отношению к процессам восприятия выделяют его так называемые «основные свойства», то есть атрибуты (предметность, константность, целостность и др.). Для деятельности также дифференцируется совокупность ее атрибутов; это — предметность, произвольность, целенаправленность, системность. Наконец, по отношению к сознанию также эксплицируется известный набор его основных атрибутов — идеальность, имманентность, трансцендентность, системность, субъективность, интенциональность.

12. Следует, разумеется, отметить и то — максимально обобщенное и, в то же время «нейтральное», неспецифическое так сказать «операционно-оценочное» значение понятия качества, в котором оно также часто используется в психологических исследованиях. Оно имеет несколько основных аспектов. Так, качество выступает одним из базовых *результативных параметров* любой деятельностной (и иной) активности — профессиональной, учебной и др. В этом случае оно выступает в функции так называемого «внешнего критерия». Это же относится к такой — очень специфической, но все же также деятельности,

как экспериментальная деятельность. Это же относится, впрочем, и к оценке выполнения испытуемыми собственно диагностических методик — так сказать к «качеству деятельности по диагностике индивидуальных качеств». В своем оценочном проявлении данное понятие может, однако, фиксировать и многие иные параметры — например, качество тех или иных методик, качество измерения тех или иных параметров, качество обработки данных, качество интерпретации эмпирических данных и др.

13. Понятие качества имеет также и целый ряд экспликаций, связанных уже не с внешними проявлениями психической регуляции деятельности и поведения (как в предыдущем значении), а с его ориентацией на саму эту *регуляцию*, на его использование как средства раскрытия особенностей структурно-функциональной организации и генетической динамики психики в целом [8]. Так, одной из наиболее важных и, по существу, — определяющих особенностей системной формы организации как таковой, раскрывающей их базовый параметр — структурный, является иерархичность. Соответственно, она предполагает наличие ряда соподчиненных структурных *уровней* организации; они, в свою очередь, неотделимы от понятия качества, поскольку сами уровни как раз и дифференцируются по критерию существования глубоких и принципиальных — именно качественных различий между ними. Понятия качества и уровня являются взаимопроизводными. Далее, понятия качества в целом и закономерности качественных трансформаций, в особенности, лежит в основе одного из базовых механизмов функциональной организации систем — в основе интегративных механизмов и связанных с ними синергетических принципов и феноменов. Понятия интеграции и их результативных — генеративно-порождающих эффектов, с одной стороны, и качества, с другой, также являются, фактически, взаимно производными и взаимополагаемыми. Наконец, в еще более общем плане именно качество того или иного изучаемого явления (объекта) — точнее необходимость его раскрытия является, как известно, и основной целью любого познания, а усыновление и доказательство наличия такой качественной определенности у того или иного объекта исследования выступает решающим критерием его самостоятельности, наличия как такового. Это особенно важно для вновь вводимых конструкторов теоретического и экспериментального исследования, для обоснования автономности их существования как таковых и, следовательно, для расширения представлений в той или иной области исследований.

14. Следует обязательно подчеркнуть и еще одну — хотя и более имплицитную, но очень важ-

ную, по нашему мнению, особенность использования понятия качества в психологических исследованиях. Она состоит в том, что данное понятие неразрывно сопряжено с самой сущностью и основным смыслом практически всех основных *методологических принципов* психологии, а необходимость обращения к нему объективно и естественным образом возникают при реализации каждого из них; поясним сказанное. Так, уже основной из этих принципов — принцип объективности, фактически, предписывает определение вполне определенных отношений между двумя максимально обобщенными «рядами качественных определенностей» реальности в целом (как объективной, так и субъективной) — материальным и идеальным. Другой принцип — психофизиологического единства ориентирует на вполне определенное решение еще одной фундаментальной проблемы, также неразрывно сопряженной с понятием качества — психофизиологической проблемы и предписывает вполне определенное понимание так называемой «тайны психофизиологического сечения» — перехода и трансформаций одной принципиально отличной качественной определенности в другую — материального (физиологического) в нематериальное (психическое). По мнению многих исследователей, именно эта «тайна» является наиболее принципиальной и трудной для понимания и научного изучения. Еще один методологический принцип — генетический также, фактически, неразрывно, связан с понятием качества, поскольку сама суть генетических трансформаций как таковых состоит не только и не столько в количественных изменениях, сколько в качественных трансформациях. Этим, кстати говоря, и различаются два основных подхода к пониманию развития — метафизическая и диалектическая его трактовки. Развитие, собственно говоря, это и есть «цепь» качественных трансформаций, а понятия качества тем самым раскрывается и как главное операционное средство его экспликации и интерпретации.

15. С предыдущим — максимально широким значением понятия качества сопряжен еще один очень важный аспект его реализации в научных исследованиях в целом и психологических, в частности. Он, к тому же, имеет и непосредственную связь с двумя разными, но по-своему определяющими способами экспликации «самого главного» в любой системе, то есть его содержания — *субстанциональным* и *параметрическим* [15]. Первый из них ориентирован на определение того, из чего система *состоит*, то есть на установление ее компонентного состава. Второй ориентирован на то, чтобы выяснить, каким симптомокомплексом характеристик обладает система, то есть в чем состоит ее собственно функциональный потенциал.

16. Дифференцируя основные значения понятия качества, нельзя упускать из виду еще одну очень важную сферу его использования. Она особенно важна именно для психологической проблематики и именно в последнее время. Как известно, по отношению к ней особо остра оппозиция двух «идеологий» организации исследования — методологии *количественно* и *качественного* подходов. Не вдаваясь в дискуссии относительно их правомерности и обоснованности, а также специфичности сути предметов психологического исследования, подчеркнем лишь то, что «сердцевинной» второго из них как раз и выступает понятие качества. Сам же оно вновь эксплицируется в той роли, которая отмечалась по ходу предшествующего изложения — в роли «основной единицы» познания.

17. В связи с предыдущей экспликацией понятия качества необходимо, конечно, иметь в виду и то, что такая — очень общая и основополагающая именно для психологической проблематики методология, каковой вступает системный подход, в свою очередь, является, хотя и очень общим, но все же частым случаем еще более общей методологии *качественного анализа*. Его базовым, центральным понятием как раз и выступает качества.

18. Одной из наиболее важных и одновременно трудных не только для научного исследования, но и для понимания в целом экспликаций понятия качества является, конечно, его конкретизация до понятия *квалиа* (от лат. *quale* — какого сорта или какого рода) — термин для обозначения сенсорных, чувственных явлений любого рода. Он был введен К. Льюисом (англ.) русск. в 1929 году [22]. Квалиа — это свойства чувственного опыта; это «необычный термин для обозначения самой обычной из возможных для нас вещи: того, как вещи выглядят для нас».

Эту сущность относят к числу ненаблюдаемых и невообразимых для разума «вещей»; она относится и к так называемым *hard problems* (жестким проблемам) психологии. Статус квалиа является одной из самых острых и широко обсуждаемых проблем в современной философии, поскольку он служит ключом к пониманию природы сознания. Квалиа могут быть определены как качества или ощущения, вроде, например, красноты или боли, и рассматриваются отдельно от их влияния на поведение, а также от любых физических условий, которые могли их вызвать. В настоящее время существует несколько определений квалиа, менявшихся со временем. Простейшим, наиболее широким определением является следующее: «каково оно» свойство ментальных состояний. То, как оно чувствуется, когда испытываешь такие ментальные состояния, как боль, видение крас-

ного цвета, запах розы и т.д. К. Льюис указывает, что существуют распознаваемые качественные характеристики воспринимаемого, которые повторяются в различных актах восприятия, и поэтому являются одним из типов универсалий; они и являются «квалиа». Но хотя эти квалиа являются универсалиями, в том смысле, что они узнаваемы в каждом следующем акте восприятия, их следует отличать от свойств объектов. Смешение этих двух вещей было свойственно многим концепциям в прошлом, равно как и современным теориям о сущности. Квалиа непосредственно интуитивно воспринимается, дана, и не может быть подвержена никакой возможной ошибке, поскольку она полностью субъективна. Обычно выделяются четыре свойства, которые характеризуются квалиа, а именно, они являются:

— невыразимыми: это значит, что они не могут быть переданы в сообщении и не могут быть постигнуты каким-либо другим образом, кроме прямого переживания;

— присущими: это значит, что они являются свойствами, не связанными с отношениями, и они не изменяются в зависимости от взаимосвязи переживания с другими объектами;

— частными: это значит, что любые межперсональные сравнения квалиа теоретически невозможны;

— прямо и непосредственно воспринимаемыми сознанием: это означает, что переживать квалиа автоматически означает знание о том, что ты переживаешь квалиа, а знать квалиа, значит, переживать его.

Другой способ определения квалиа — это «сырые ощущения». Сырое ощущение — это восприятие в себе и само по себе, рассматриваемое полностью изолированно от любого эффекта, которое оно может оказывать на поведение и на поведенческие установки. Наоборот, «приготовленные ощущения» — это те восприятия, которые проявляют своё существование в зависимости от своих эффектов.

Специально подчеркнем, что в понятии квалиа парадоксальным образом смыкаются два полюса субъективной данности объективного мира — сенсорный и тот, на котором представлено сознание как таковое. На наш взгляд, то, что понятие качества получает такую важнейшую экспликацию, в очередной раз демонстрирует тот огромный и во многом пока не реализованный потенциал, которыми обладает понятие качества для разработки проблем как собственно психологического, так и гносеологического плана.

Действительно, «трудная проблема» сознания — это проблема объяснения того, каким образом какая-либо физическая система способна порождать субъективный опыт. Данная проблема

может быть сформулирована различными способами и включает в себя два важнейших вопроса: 1) почему мозг порождает сознание; 2) каким образом мозг порождает сознание? «Трудная проблема» является важнейшим предметом теоретических исследований в современной философии сознания, а также эмпирических исследований в психологии, нейронауке и квантовой физике. При ее решении затрагиваются вопросы онтологии и природы ментальных состояний (квалиа), границ применения научной методологии, возможности интроспекции и научных исследований с позиции первого лица и др. Подходы к трудной проблеме различны: они включают в себя отрицание ее существования, признание невозможности её решения, а также разработку различных философских и научных монистических и дуалистических теорий сознания, направленных на ее решение. Обратим внимание на то, что именно эта проблема напрямую связана с таким базовым вопросом как вопрос о порождении и сущности *онтологии* психического.

19. Понятие качества используется и еще в одном очень широком терминологическом значении, призванном зафиксировать сосуществование в индивиде принципиально, кардинально различных сущностей — *биологического и социального, материального и идеального*. Кроме того, речь при этом должна идти не просто об их взаимной представленности — о синтезе различных качественных определенностей, но и о закономерностях их взаимодействия. В этой связи очень характерно, что через такое взаимодействие эксплицируются те или иные фундаментальные философские направления, имеющие принципиальное значение как для гносеологии, так и для психологии. Так, сквозь «призму» взаимодействия первых двух качественных определенностей эксплицируется фундаментальная проблема соотношения биологического и социального в личности; сквозь «призму» взаимодействия двух других качественных определенностей — еще более фундаментальная психофизиологическая проблема, а в еще более общем плане — и проблема соотношения материального и идеального в целом, составляющая вообще, как известно, содержание основного вопроса философии.

20. Понятие качества является важным средством и для реализации еще одного гносеологического средства разработки психологической проблематики, развитого в трудах Б. Ф. Ломова, Л. М. Веккера, В. П. Кузьмина [2, 11, 12] и зафиксированного в таких понятиях, как *пирамида* свойств, *лестница* оснований носителя (и их качеств) и др. В них отражена одна из основных закономерностей системной формы организации — *иерархичность*, находящая отражение в производной

от нее иерархичности самих качеств, соотносимых с разными уровнями организации. Иерархия носителя отражается в иерархии свойств, откуда следует важнейший вывод: сама иерархия носителя может не только эксплицироваться в иерархии качеств, но и раскрываться и проявляться и в ней. Однако отсюда следует вывод еще более принципиального плана и собственно гносеологического характера: если это так, так иерархия носителя, то есть, фактический, «главное» в его системной организации — структурно-уровневая организация, также может исследоваться посредством раскрытия иерархии качеств.

21. Понятие качества используется также и в еще одном значении, когда апелляция к нему рассматривается как концептуальное средство фиксации и объяснения, экспликации и доказательства тех или иных — действительно, существенных — именно качественных *изменений*, происходящих в процессе генезиса психики и ее основных «составляющих». Здесь понятие качества реализуется, фактически, как эквивалент нескорого критерия наличия смогло принципиального характера генетических трансформаций, а развитие и трактуется как смена качественных определенностей.

22. Существенно менее общим и частным, но все же также встречающимся является использование понятия качества в качестве своеобразного эквивалента конечной *цели* тех или иных психологических и педагогических мероприятий, направленных на формирование и обучение — как их основной задачи. Например, в этом значении речь обычно идет об «обеспечении высокого качества образования» и т.п.

23. Наконец, необходимо отметить и еще одно значение понятия качества, которое, правда, стоит несколько особняком по отношению ко всем уже отмеченным значениям. Дело в том, что оно, хотя, и имеет не собственно психологического характера (и поэтому, на первый взгляд, не должно включаться в данный перечень), все же очень тесно сопряжено именно с психологической проблематикой, с атрибутивной природой психики и ее основных качеств. Оно имеет более широкий — методологический характер и вообще составляет «сердцевину» всей методологии качественного анализа и базирующемся на нем принципе системности. Речь идет, разумеется, о дифференциации трех основных типов качеств, образующих их классическую «триаду» — *материальных, функциональных и системных*. Подробный анализ этих типов качеств в организации психики в целом, равно как и структурно-функциональной организации сознания, в особенности, представлен в наших работах [8, 9], где была, в частности, обоснована необходимость их дополнения еще

двумя осиновыми типами качеств — *виртуальными* и *метасистемными*.

Итак, выше были зафиксированы некоторые основные направления и способы экспликации понятия качества по отношению к психологической проблематике. Разумеется, мы далеки от мысли, что представленный перечень такого рода экспликаций является исчерпывающим — напротив, он открыт для его уточнения. Главное, однако, не в его возможной неполноте, а в том, что уже в этом виде он с достаточно высокой степенью демонстративности свидетельствует о наиболее инициальном факте. Общая совокупность такого рода экспликаций весьма велика и чрезвычайно гетерогенна, что уже само по себе заслуживает, по нашему мнению, не только самостоятельного, но очень пристального внимания. Далее, все рассмотренные экспликации весьма отчетливо дифференцируются на две группы. Первая — это те, которые связаны с гносеологическими средствами и способами раскрытия особенностей и закономерностей содержания и организации психики. Фактически, все они выступают производными от категориального статуса категории качества именно как категории. Вторая — это те, в которых и через которых так или иначе эксплицируется и, фактически, воплощается в них, само это содержание и сама эта организация, то есть сама онтология психического — то, из чего оно «состоит». Наиболее показательным в этом плане является, разумеется, понятие индивидуальных качеств личности, которые составляют ее основное содержание и, следовательно, из которых она, собственно говоря, и состоит. Даже наиболее общее значение понятия качества — его экспликация как одного из членов классической «триады» (процессы, свойства, состояния) также фиксирует именно то, что эта триада раскрывает то, каково содержание психики, «из чего» она состоит, то есть какова ее онтология. Во всем этом нет ничего удивительного; напротив, это вполне закономерно и отражает отмеченную Г. Гегелем принципиальную двойственность категории качества — его гносеологический и онтологический статус.

В связи с этим, можно диффундировать также и еще два основных, но уже так сказать производных, вторичных значения понятия качества — *широкое* и *узкое*. В первом из них зафиксирована вся совокупность тех его экспликаций по отношению к психологической проблематике, которые имеют то или иное отношение к ней и выступают в качестве гносеологических средств ее изучения. Во втором из них зафиксирована уже иная совокупность экспликаций — те, в которых данное понятие фиксирует различные стороны самой этой познаваемой реальности, то есть различные

аспекты и проявления самой *онтологии* психического. Следовательно, и реализация понятия качества в психологии также должен быть дифференцированной и учитывать произведенное выше разделение этих двух основных групп.

Действительно, при обращении к первой из них с высокой степенью очевидности выявляется обстоятельство наиболее принципиального плана. Использование понятия качества в его широком значении, то есть как гносеологического средства приводит к постановке таких вопросов и к выявлению таких трудностей, которые уже были — причем, достаточно давно сформулированы и поставлены на уровне философского знания и которые составляют важную часть всего арсенала ее гносеологической проблематики. Более того, они уже в значительной степени получили свое развитие, а при их развитии получен весьма ценный материал. Это означает, то собственная логика психологических исследований, осуществляемых с привлечением понятия качества, приводит к постановке таких проблем, которые уже были поставлены и в значительной степени исследованы на уровне философского знания с привлечением этого же понятия, но уже как категориального средства. Те результаты, которые получены при этом, следовательно, не только могут, но и обязательно должны быть использованы и на конкретно-научном уровне, то есть на уровне психологического исследования.

Тем самым, можно констатировать обстоятельство принципиального порядка: имеет место «движение» от психологических (конкретно-научных) экспликаций понятия качества к его философской экспликации — именно как категории. Аналогичное по смыслу, но противоположное по направленности «движение», существует и в философии. Его смысл состоит в том, что и собственная логика развития представлений о категории качества в самой философии также последовательно и все настоятельнее приводит к постановке таких вопросов, которые требуют перехода на иной уровень — конкретно-научный и, в особенности, на уровень психологического исследования. Следовательно, имеет место взаимная направленность в развитии философских и конкретно-научных представлений о понятии качества и даже, фактически, их конвергенция, которая, в свою очередь, в перспективе, по-видимому, должна привести к их синтезу. Именно это и должно, следовательно, рассматриваться как наиболее общая — стратегическая перспектива развития представлений по данной проблеме.

Наконец, в этой же связи вырисовывается и еще одно обстоятельство, также заслуживающее фиксации и осмысления. Оно состоит в том, что, к сожалению, до сих пор категория качества не ас-

симилирована должным образом — с необходимой степенью глубины и полноты, то есть именно как категория на уровне психологического знания. Она реализуется, скорее, в ее многочисленных частных экспликациях, но не на ее категориальном статусе, не в атрибутивных, то есть наиболее принципиальных чертах. Данное обстоятельство должно быть, конечно, не только зафиксировано, но и по возможности преодолено. Иными словами, в связи с этим встает принципиальная по своему смыслу задача комплексной — содержательной и многоплановой реализации гносеологического потенциала категории качества, эксплицированного в философии, по отношению к психологической проблематике; задача ассимиляции психологическим знанием понятия качества именно как категории.

Далее, при обращении ко второй группе экспликаций понятия качества, то есть к тем, в которых отражены те или иные аспекты самого содержания и организации психического, также выявляется обстоятельство принципиального плана. Все эти экспликации фиксируют те или иные частные (хотя, конечно, и очень важные сами по себе) аспекты содержания и организации психического, те или иные его стороны и аспекты. Кроме того, еще более важно то, что они производятся и затем реализуются в исследованиях автономно друг от друга, вне их возможной (и очень вероятной) связи друг с другом. Иначе говоря, они существуют и исследуются автономно, «сами по себе», как отдельные аспекты и стороны, но не в их комплексе. Они рассматриваются в отдельности и автономности друг от друга, а вопрос об их возможной общности, точнее — об их общей производности от некоторой общей детерминанты, фактический, даже не ставится. В связи с этим, уместно и такое выражение: они представлены на уровне современного психологического знания и исследуются в нем именно не как *частные* случаи — не как парциальные проявления и локальные воплощения некоторой — по-видимому, очень *общей* закономерности организации психики. Именно ее, однако, и необходимо установить сквозь «призму» этих частных проявлений. Кроме того, есть основания предполагать, что эта общая закономерность должна быть сопряжена с аналогичным, то есть также базовым уровнем организации психического — не с уровнем тех или иных его частных проявлений, а с уровнем его сущностных оснований, то есть с самой его онтологией.

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать следующее заключение. Рассмотрение способов и форм использования понятия качества в психологии в широком значении (как гносеологическое средство) показывает, что существует настоятельная необходимость в их

обобщении и в переходе к его использованию именно в категориальном статусе — с использованием всего того методологического арсенала и существующих данных, которые представлены на уровне философского знания. Качество должно быть ассимилировано психологией не только как понятие, но и как категория, чего, к сожалению, до сих пор пока не достигнуто. Одновременно с этим, и анализ форм экспликации данного понятия в его узком значении — как средств и способов фиксации самого содержания психического с объективной необходимостью требует обращения к сущностным основам психического — к его онтологии и, возможно, раскрывает еще одну важную грань самого понятия качества — как средства проникновения в эту онтологию.

Литература

1. *Аристотель*. Категории.— М.: УРСС, 2003.— 270 с.
2. Большой философский словарь.— М.: Политиздат.— Т. 2, 1987.— 581 с.
3. *Веккер, Л.М.* Психические процессы.— Л.: ЛГУ, 1974.; Т. 1—334 с.; Т. 2—341 с.
4. *Ганзен, В.А.* Системные описания в психологии.— Л.: ЛГУ, 1979.— 211 с.
5. *Гегель, Г.В.* Энциклопедия философских наук. Философия духа.— М.: Мысль, 1977. Т. 3.— 471 с.
6. *Карпов, А.В.* Психология деятельности. В 5 т.— М.: Изд. дом РАО, 2015.
7. *Карпов, А.В., Карпова, Е.В.* Системогенез игровой деятельности: структурно-функциональная организация и генетическая динамика.— М.: Изд. дом РАО, 2017.— 533 с.
8. *Карпов, А.В.* Психология сознания.— М.: РАО, 2011.— 1020 с.
9. *Карпов, А.В.* Метасистемная организация индивидуальных качеств личности.— М.: РАО, 2018.— 699 с.
10. *Козелецкий, Ю.* Психологическая теория решений.— М.: Прогресс, 1979.— 504 с.
11. *Кузьмин, В.П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса.— М.: Политиздат, 1984.— 464 с.
12. *Ломов, Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии.— М.: Наука, 1984.— 443 с.
13. *Нижегородцева, Н.В., Карпова, Е.В., Ансимова, Н.П.* Проблемы системогенеза учебной деятельности// под научн. ред. А.В. Карпова.— Ярославль, ЯГПУ, 2009.— 360 с.
14. Психодиагностика: теория и практика.— М.: Прогресс, 1986.— 207 с.
15. *Холодная, М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования.— М.: «Барс», 1997.— 391 с.
16. *Шадриков, В.Д.* Способности и деятельность.— М.: Логос, 1995.— 405 с.
17. *Шадриков, В.Д.* Психология деятельности человека.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.— 419 с.

18. *Шибутани, Т.* Социальная психология.— М.: Наука, 1966.— 410 с.
19. *Cattell, R. B.* The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 26, 1990.— P. 48–57.
20. *Chalmers, D. J.* The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory.— Oxford and New York: Oxford: Oxford University Press, 1996.— 328 p.
21. *Kahneman, D., Slovic, P., Tversky, A.* Judgment under uncertainty.— Cambridge, CVP, 1982.— 555 p.
22. *Lewis, C. I.* Mind and the World Order.— New York, C. Scribner's Sons, 1929.— 310 p.

Проблема концептуализации социализации в ролевых теориях

Ю.М. Перевозкина, г. Новосибирск, Российская Федерация

Аннотация. В работе дан обзор основных ролевых теорий, который показал, что, несмотря на существенные попытки поиска теоретического решения фундаментальной проблемы социализации, ученые в определенной степени обходят принципиально важные вопросы относительно взаимодействия, определенных систем и классов, относящихся к социально-психологическим феноменам. Так в теории действия обозначены важные элементы социальной структуры и их взаимоотношения, но Т. Парсонс не сумел выделить критерии для определения функций. В отличие от Т. Парсонса и его функционализма, представители символического интеракционизма и теории ролей стремились к концептуальной разработке понятий процесса взаимодействия, но так и не смогли прийти к общему пониманию терминов. Анализ ролевой социализации с позиции постнеклассической версии системного подхода — метасистемного, позволил рассмотреть ролевую социализацию в виде системного комплекса, интегрирующего такие системные образования как культура, общество и личность, определить их специфические качества и влияние на типы взаимодействия между компонентами.

Ключевые слова: социализация, роль, экспектации, теория, взаимодействие, структура, темпоральность, диахрония, синхрония.

Введение. Современная ситуация развития проблемы социализации характеризуется неопределенностью дефиниций. Исследователи упрощенно относятся к понятиям социальной психологии, таким как социальные системы, социальное пространство, роли, экспектации и пр., Проблема состоит в том, что ученые не стремятся выделить единицы, соответствующие социальным понятиям, а ограничиваются туманными терминами. Более того в социальной психологии отсутствует ясная концептуализация обобщенных целостностей, которые возникают в результате взаимодействия, определенных систем и классов, относящихся к социально-психологическим феноменам. Такое положение, в свою очередь, влияет на сложности осознания взаимоотношений между субчастями. Совершенно очевидно, что, несмотря на существенные попытки поиска теоретического решения этой фундаментальной проблемы, ученые в определенной степени обходят принципиально важные вопросы относительно возникающих феноменов. Вместе с тем без точного понимания единиц, и взаимоотношений между социально-психологическими структурами наиболее полное проникновение в природу возникающих явлений существенно затруднено. В этой связи одним из центральных становится вопрос о том, при каких условиях, социальные структуры возникают, изменяются и разрушаются. Отвечая на поставленный вопрос необходимо приступить к развитию взаимосвязанной совокупности понятий, которые могут быть организованы в систему

теоретических утверждений, таким образом, чтобы они категорировали и объясняли социализацию.

Еще во второй половине прошлого века Дж. Тернер [14], проанализировав четыре основные социологические парадигмы (функционализм, ролевая теория и символический интеракционизм, теория обмена и теория конфликта), обратил внимание на акцентирование теоретиками таких общих классов социальных явлений как личности и их социальные отношения, коллективные организации индивидов. В то же время, автор указывает, что ученые обходят стороной взаимодействие между типами единиц коллективных организаций и возникновение более общих систем на основе этих организаций. Более того, природе коллективных организаций и их взаимодействию уделено гораздо меньше концептуального внимания, чем личностям и их взаимоотношениям. Так, в частности Дж. Тернер указывает, что в социологической теории хорошо разработаны такие понятия как принятие роли, символическое взаимодействие, ролевые конфликты, авторитет, власть и т.д. Однако эти дефиниции редко используются для построения их специфических особенностей, а также обретение ими определенных свойств при инкорпорировании в другую более общую систему. Проблема заключается в том, что сторонники различных теоретических школ редко ставят объектом своего внимания типы единиц и их взаимоотношения и взаимовлияния. Для определения этих отношений необходимо активизировать

определенные усилия по конкретизации одной социальной структуры от другой и выявлению закономерностей взаимодействия основных уровней социальной организации.

Обзор основных ролевых теорий. В теории действия Т. Парсонса [12] социализация понимается в виде механизма, обеспечивающего интериоризацию личностью культурных образцов (символы, знаки, ценности и пр.). В результате этого структурируются потребности личности, что способствует снижению напряжения, приобретению мастерства и установлению межличностных связей. Социальная структура представлена автором в виде кибернетической иерархии (рисунок 1).

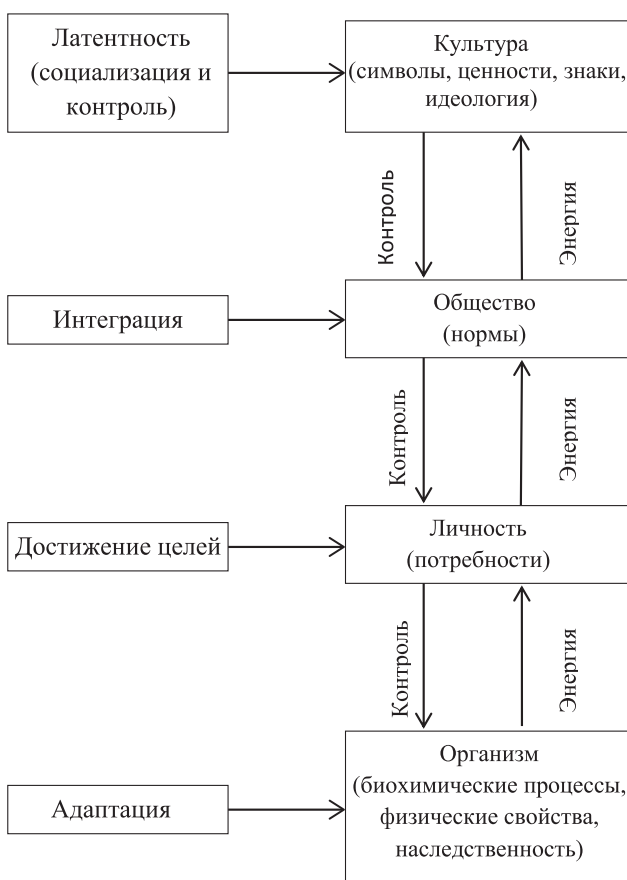


Рис. 1. Социальная структура институционализированной модели

Создание, изменение и сохранение социальной структуры или модели социального взаимодействия называется институционализацией. В социальной структуре Т. Парсонса выделяет четыре системы (организм, личность, социум и культура) и четыре соответствующие им функции (адаптация, достижение целей, интеграция и латентность). Организм, включает в себя биохимические процессы, физические свойства, наследственность. Задачей организма является приспособление к условиям окружающей среды достигаемого через функцию адаптации. В этом ракурсе орга-

низм предоставляет ресурсы для системы личности, которая предполагает наличие потребностей, ставит перед собой цели и принимает решение по их достижению. В свою очередь социальная система, состоящая из норм статуса, интегрирует потребности личности и образцы культурной системы. Именно социальная система занимает центральное место в общей системе действия. В сущности, социальная система предполагает взаимодействие между множеством актеров (личности), имеющих определенный статус и выполняющих предписанные нормами роли. Еще одной системой в структуре социального действия является культура, которая вмещает в себя символическое содержание и предполагает либо смягчение напряженности у актеров, либо способствует сохранению социальных форм. Сохранение формы тесно связано с проблемой реализации в ролевом поведении соответствующих мотивов, потребностей и мастерства исполнение роли. Это реализуется, согласно Т. Парсонсу, через механизм социализации. Другой механизм латентной функции — социальный контроль, включает способы для уменьшения напряжения и отклонения в процессе организации роли статуса. Автор определяет несколько способов реализации социального контроля, через институционализацию — ролевые ожидания становятся четкими (противоречащие отделяются во времени и пространстве), посредством межличностных санкций и жестов, через ритуализацию действий (укрепление преобладающих культурных образцов), через принуждение или насилие.

Между четырьмя системами существуют определенные взаимосвязи, предполагающие иерархию информационного контроля (сверху вниз) и обеспечение энергетическими ресурсами (снизу вверх). Культура определяет пределы социальной системы, ограничивая изменчивость социальных норм. Общество, в свою очередь, посредством норм, эксплицирующихся в ожиданиях, регулирует систему личности так, что последняя под давлением культурных норм ограничивает реализацию мотивов и принятия решений в ролевом поведении. Личность ограничивает протекание биохимических процессов в организме. С другой стороны каждая нижележащая система обеспечивает необходимой энергией и условиями вышележащую систему. Таким образом, происходит информационно-энергетический обмен между системами. Актеры попадают в такую ситуацию, в которой они должны взаимодействовать. Они преследуют цели и принимают решение в условиях ситуации взаимодействия и под давлением культурных образцов и условий ситуации (наследственность, биологическая природа и среда). Единичные социальные акты происходят в социальном контексте, в котором актер имеет социальный

статус и разыгрывает нормативно приписываемые роли. При этом под действием — понимается характер ролей, исполняемых актерами. Направление ориентаций актеров является отражением структуры потребностей актеров и того как она изменилась после интериоризации культурных образцов. Потребности определяют желание актера мастерски исполнять ту или иную роль. Нормы возникают тогда, когда актеры приспособляются друг к другу свои ориентации, через выбор, распределение и обмен ролей. Следовательно, норма — это способ взаимного согласования ориентаций актеров, которые ограничены пределами культурных образцов. Если такое социальное взаимодействие (институционализированная модель) сохраняется как культурный образец, то это что является признаком его устойчивости. Такая институционализированная модель затем регулирует последующие взаимодействия, придавая им устойчивость. Согласно Т. Парсонсу социальная система существует, когда взаимодействия становятся институционализированными. Следовательно, социальную систему образует набор ролей или устойчивые модели взаимодействия. Освоив одну систему субъект, интериоризирует социальную структуру, представляющую прототип другой социальной системы более высокого порядка. В частности Т. Парсонс выделяет три стадии социализации: семья, школа и высшее образование.

К критическим замечаниям теории социального действия относят чрезмерное внимание Т. Парсонса к интеграции социальных систем и сохранения их равновесия, рассмотрение индивида как запрограммированного на достижение равновесия, концептуальную неопределенность. Безусловным достижением теории социального действия была разработка ее автором сложной системы связей между единичными актами. Его императивы позволяют дифференцировать специфическое и неспецифическое в социальных системах. Как отмечает Дж. Тернер [14] несмотря на то, что Т. Парсонс не сумел выделить критерии для определения функций, все же стратегическая ценность представленных функций бесспорна для объяснения социальных процессов в социальных системах. Заслугой функционализма является впечатляющая концептуализация личности в совокупности переменных, принимающих форму взаимодействия и результирующихся в социальных отношениях.

В отличие от Т. Парсонса и его функционализма, представители символического интеракционизма стремились к концептуальной разработке понятий процесса взаимодействия [17]. Вместе с тем, такие устремления обернулись недооценкой соотношения типов процессов и типов соци-

альных отношений. Согласно Дж. Тернеру [14], интеракционизм восполнив упущение Т. Парсонса по отношению к экспликации природы процесса взаимодействия, который не смог установить детерминацию форм и типов социальных отношений различиями в этих процессах. В лице Ч. Кули [7] была предпринята попытка построения концептуальной модели социальной реальности, основанной на аналогии природы социальных феноменов и личности. Он свел социальную организацию к психологическому взаимодействию между актерами. Само же общество представлено как психологическое явление, обусловленное физиологическими процессами. Идеи Т. Парсонса и Ч. Кули были развиты Дж. Мидом в символическом интеракционизме, или как его обозначает Дж. Тернер в «социальном бихевиоризме» [14]. Дж. Мид [10] основывал свои представления об обществе на двух основных категориях «Я» и «Разум», которые и обеспечивают включение индивида в социум. Ролевое взаимодействие становится ключевым в методологической модели Дж. Мида, поскольку выступает основным механизмом социализации личности. Причем, в концептуальной модели автора все три понятия взаимосвязаны (рисунок 2).

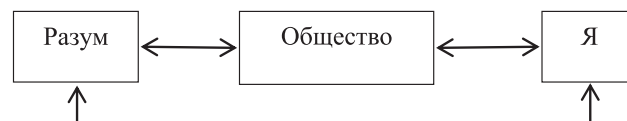


Рис. 2. Социальная модель Дж. Мида

Общество, согласно Дж. Миду — это организованные и оформленные формы взаимодействия, которые зависят от разума и от способности индивида оценивать свое Я с точки зрения обобщенного другого, осуществлять контроль за своими реакциями. Эти формы сохраняются, изменяются в результате взаимодействия, зависящего от разума и Я. Сделав акцент на интеллектуальной способности человека, Дж. Мид считал, что именно разум позволяет индивиду понимать конвенциональные жесты и использовать эти жесты, чтобы понимать роль других (рисунок 3).

В результате, субъект способен к принятию роли сначала конкретных людей в своем окружении, а затем уже символически отобразить роль обобщенного «Другого». На этой основе возникают, с точки зрения автора два основных момента. Первое — это то, что индивид способен репетировать в воображении альтернативные варианты действий и представлять, как либо конкретный другой, либо обобщенный другой будут реагировать на его действия и оценивать их. Из этого вытекает второй, очень важный в концепции Дж. Мида момент, способность символически представить себя в виде объекта

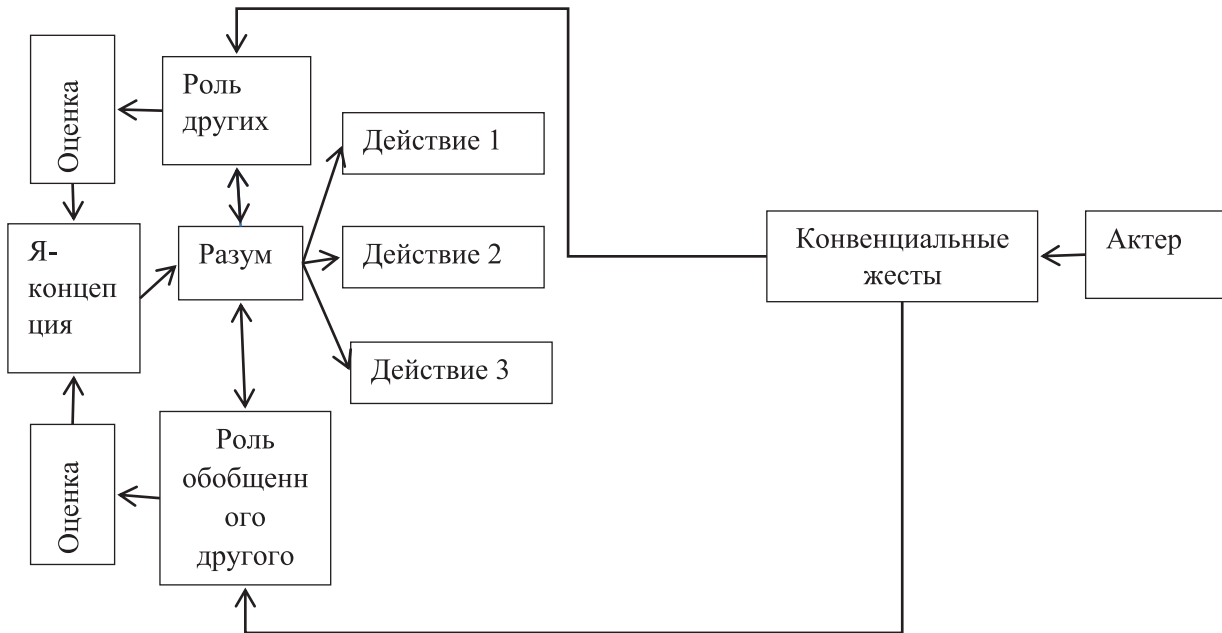


Рис. 3. Модель социального взаимодействия Дж. Мида

в переходящих образах, которые аккумулируются в устойчивую концепцию «Я». Я-концепция также начинает оказывать влияние на ролевое поведение, установки, устремления субъекта взаимодействия.

Развитие Я проходит три стадии:

1. Стадия принятия роли — play (игра) на ней возникают первые образы своего Я, в результате усвоения ограниченного числа ролей участников игры (1 или 2).

2. Стадия принятия нескольких ролей — game (коллективная игра) сотрудничество с группой индивидов, способствует укреплению Я-образов и тренировке в принятии ролей (игра в волейбол).

3. Заключительная стадия принятия роли обобщенного другого, предполагает усвоение общества установок, общих убеждений, норм, ценностей. Образуется устойчивая Я-концепция. Оценочные образы Я вырабатываются на основе экспектаций широкого сообщества.

Научное наследие Дж. Мида дало мощный толчок развитию ролевых теорий и символическому интеракционизму. Я. Морено [11] перешел к дифференциации ролей, разделив их на три различных типа, в отличие от мидовских импульсивного Я и социального Я:

1. Психосоматические роли — поведение субъекта обусловлено биологическими потребностями, которые в свою очередь детерминированы культурой. Реализация таких ролей носит бессознательный характер.

2. Психодраматические роли — поведение строится на основании нормативов и требований

ближайшего и конкретного социального окружения.

3. Социальные роли — поведение личности строится с учетом ролевых ожиданий от представителя определенной социальной категории (например, роль отца, руководителя, учителя и пр.).

Решаемая Я. Морено задача, более конкретизируется в отличие от Дж. Мида, в представлении сетей экспектаций относительно конкретных ролей. В этой связи динамика ролевой концепции с позиции Я. Морено предполагает понимание общества как взаимосвязи ролей, которые регулируются связанными с ними экспектациями. Р. Линтон [20] еще более углубил концептуализацию ролей, обозначив дифференциацию между статусом, ролью и личностью. В структурной ролевой теории статус, с точки зрения автора представлен в виде совокупности обязанностей и прав. Роль предназначена для реализации статуса и обозначает его динамический аспект. Личность в определенном статусе, выполняет обязанности, реализуя их в ролевом поведении. Вклад Р. Линтона в ролевую теорию в частности и в создание стройной социальной концепции в общем состоял в том, что он способствовал разграничению общества на четкие элементы и их взаимосвязи. Эти переменные можно было отделить от социальной структуры. Как отмечает Дж. Тернер [14] такое концептуальное разделение вскрывает особенности взаимосвязи этих элементов, так как принятие роли соотносится с интерпретацией ожиданий, которые связаны со статусом. В свою очередь, реализация этих экспектаций личностью осуществляется посредством роли. Таким образом, поведение индивида определяется экспектациями, детерминиро-

ванными различными источниками и связанными с определенными социальными статусами. Среди этих источников называют социальные сценарии, что соответствует парсоновской системе культуры (культурные образцы), жесты других и их интерпретация и экспектации аудитории, которые должны быть интериоризированы личностью в виде руководства к действию. Таким образом, тезис об обусловленности социальной структуры экспектациями лежит в основе теории ролей, которая подразумевает разнообразие ожиданий.

Еще один из ярких представителей теории ролей Р. Тернер, по словам Дж. Тернера претендует на объяснение принципов построения социальной структуры. С точки зрения Р. Тернера [24] для изучения ролевого поведения, необходимо дифференцировать основные типы ролевого поведения в связи с понятиями «эмпатия» и «референтная группа». Роль может включать, а может и не включать принятие точки зрения другого как свою, и может быть рефлексивной, а может и не быть, причем эти различия связаны с ее функциями в приобретении или реализации ценностей и с элементом самосознания в поведении. Автором объясняются механизмы поведения субъектов в группе, детерминированные типом ролевого поведения (импульсивные, творческие, активные, пассивные и т.д.), мотивами и установками индивидов. В процессе взаимодействия индивиды начинают образовывать новые нормы, которые могут быть предложены одним из участников. В случае если эти нормы не подхватываются большинством субъектов, на роль лидера для создания норм выбирается новый участник.

Таким образом, основная цель теории ролей предполагает определение условий, влияющих на нормы, их широту, силу, эффективность воздействия и т.д. Вместе с тем, представители теории ролей расходятся в понимании ряда понятий. Так в частности различается понимание роли. По мнению Р. Линтона [20], роль является динамическим аспектом социального статуса, причем их связь совершенно уникальна, каждый статус реализуется через конкретную роль. С точки зрения Р. Мертонна [21], роль — это фокус противоречивых экспектаций ролей, с которыми происходит взаимодействие. Наиболее широко трактует роль Р. Тернер [24], согласно которому, роль представляет модель поведения, заключающая в себе установки на типичные ситуации и связанную с этим стратегию поведения личности. Динамическая реконструкция и создание ролей, с точки зрения автора, а также разрешение ролевых конфликтов регулируются тремя принципами: функциональности, репрезентативности и надежности. Роли постоянно модифицируются для большей эффективности (функциональности). Они ограни-

чены пониманием или непониманием участников ролевого взаимодействия и творцами ролевых норм.

Общей заслугой теории ролей является изучение причинно-следственных связей, которые по своей природе не очень точны, что обусловлено вариативностью в понимании природы ролей у разных ученых. В разряде таких взаимосвязей находится диспозиция социальная роль и социальный статус. Р. Линтон [20] введя понятия статуса в ролевую теорию, пытался его отграничить от роли, заявив, что статус предполагает совокупность прав и обязанностей, а роль, обозначает динамическое их исполнение. Однако на самом деле включение этого понятия обеспечило терминологическую путаницу. Так, по мнению Т. Шибутани [16], социальный статус выступает как процесс взаимодействия между субъектами, в рамках которого личность ожидает определенного отношения к ней. В этой связи встает закономерный вопрос, чем роль отличается от статуса. В одних теориях роль является динамическим аспектом статуса, в других она является моделью поведения, содержащая установки на типичные ситуации и связанную с этим стратегию поведения личности. Согласно Р. Мертону [21] каждый индивид имеет так называемый ролевой набор, который характерен для определенного индивида и реализуется в различных ситуациях. С точки зрения Т. Шибутани [16], статус включает в себя несколько моделей поведения, а значит несколько ролей. Такая постановка проблемы позволяет рассматривать статус как нечто неподвижное, а роль как динамическую субстанцию. С другой стороны, согласно И. Гоффману [19] роль представляет свод правил и обязанностей, и тогда она становится статичной. Третья позиция, в лице Д. Майерса обращает внимание на то, что социальная категория может считаться ролью тогда, когда имеет несколько разветвленных правил и норм. Это наводит на размышления о том, как назвать эту социальную категорию, и каково необходимое количество правил и норм, для превращения социальной категории в роль? Более того, зачастую исследователи, пытаясь категоризировать роли и статусы, обозначают их одними и теми же понятиями (например, роль отца и статус отца, роль руководителя и статус руководителя и пр.). Не вносит определенности представление Дж. Тибо и др. [23] о ролях как о своде экспектаций относительно партнера по взаимодействию, самого себя и реального ролевого поведения субъекта. В первых двух случаях роль сводится к экспектациям, а в последнем возвращает нас к тому же динамическому аспекту. Размытыми остаются критерии, границы, конфликты и виды ролей, что оставляет нерешенными проблемы теоретической базы ролевых теорий.

Такое положение в несогласованности дефиниций, по мнению Дж. Тернера [14], отражает приверженность представителей ролевых теорий к различным методологическим и философским позициям. Наряду с этой проблемой, существует еще одна, характерная для ролевого подхода. Как указывает Дж. Тернер — это вопрос о связи определенных типов экспектаций с определенным статусом или их совокупностью, который не исследуется представителями теории ролей. Кроме того, авторы, перенося взаимоотношение между личностями на макроструктуры общества, исключают из исследовательского внимания последние. Таким образом, исследования социологов того времени характеризуется вниманием к микросоциальным процессам, в обход макросоциальных. Это вполне объяснимо, т.к. социология довоенного периода обращена к количественным методам и статистическому анализу, позволяющим измерять установки, ролевое поведение, ориентации, ценности и т.д. в то же время изучение макроуровневых переменных значительно затруднено. Такой переориентации способствовал не только научный интерес теоретиков, но и огромные субсидии частных фондов, которых интересовала сфера социальных отношений. Вместе с тем, основная задача современной социологии, в том числе и ролевых теорий, по мнению Дж. Тернера состоит в анализе макро- и микроуровне и изучение связей между ними.

Субстанционально-темпоральная концепция ролевой социализации личности. Пытаясь определить не только единицы анализа, но и их взаимосвязи важно рассматривать ролевую социализацию не только как процесс, но и как структуру. Такая постановка проблемы приводит нас к пониманию ролевой социализации в виде системного комплекса, т.к. рассмотрение ее в виде системы в классическом понимании лишает ролевую социализацию динамического аспекта и изучению взаимодействия ее основных структур. Лишь системный комплекс отражает всю сложность взаимоотношенности различных системных образований в качественном узле [4].

Дж. Тернер [14] указывает, что теоретическое понимание социального процесса требует операционализации следующих понятий и структур: личности, социальных отношений между субъектами, возникающих на их основе коллективных организаций, социальных отношений между организациями. Более того, важным является установление, как собственной природы этих единиц, так и обретение ими специфических свойств, когда они вступают во взаимодействие. Открытым остается вопрос о влиянии природы этих единиц на тип социального отношения. В этой связи, ролевая социализация может быть представлена

системным комплексом, образованным гетерогенными социальными системами, которые могут реализовываться на различных уровнях системного комплекса. В рамках метасистемного подхода А.В. Карповым [4] выделено пять уровней, соответствующих критерию дискриминатору: элементный, субсистемный, общесистемный и метасистемный.

Согласно концепции Т. Парсонса [12], культура, как одна из систем, обеспечивающих социализацию индивида, включает в себя символическое содержание, состоящее из символов, знаков, ценностей, ритуалов и пр., необходимые для реализации определенной роли. Таким образом, это символическое содержание, которое, в контексте теории систем может выступать основой системного комплекса, но при этом не несет качественного своеобразия ролевой социализации. Эти социокультурные ожидания осваиваются посредством механизма инкультурации, предполагающего инкорпорацию индивида в культурное пространство. По мнению Т. Парсонса, социокультурные ожидания есть стандартизированные формы, которые стремятся к сохранению, что отражает природу культурно-организованных форм (табл. 1).

Анализ ролевой социализации как системного комплекса приближенного к системам временного вида, предусматривает, что в результате взаимодействия ее компонентов у нее образуются синергетические эффекты [6]. Такое временное структурирование, согласно, О.С. Разумовскому [13], предполагает изначально дифференциацию исходных компонентов, а затем их интеграцию в системном комплексе. По мнению А.В. Карпова и А.А. Карпова [4, 5], на элементном уровне происходит синхронизация двух элементарных событий. С точки зрения Дж. Фрейзера [18], такое состояние частиц называется атемпоральностью, когда происходит фиксация во времени некоторых элементов [11]. Включение культуры в системный комплекс, в свою очередь, способствует возникновению у нее особых системных качеств — чувствительности к ролевому набору. Иначе говоря, сохранение социокультурных форм тесно связано с самой ролью и с мастерством ее исполнения [12], которое реализуется на втором уровне.

Компонентный уровень системного комплекса, представлен ролевыми моделями, в трактовке Р. Тернера [24], согласно которому, роль представляет модель поведения, заключающая в себе установки на типичные ситуации и связанную с этим стратегию поведения личности. Мы намеренно обходим стороной социальные статусы, поскольку как это было показано выше, до сих пор в теории ролей нет четкой дифференциации и согласования на природу социальных статусов и ролей. В этой связи, как нам кажется, определение

Таблица 1

Основное содержание субстанционально-темпоральной специфики ролевой социализации личности

	Уровни	Содержание	Темпоральные качества	Специфические качества	Системные качества	Механизмы
Значение критерия дискриминатора уровневой дифференциации	Элементный	Социокультурный код	Атемпоральность	Стандартизованность форм	Чувствительность к ролевому пространству	Инкультурация (Я принадлежу)
	Компонентный	Ролевые модели	Длительность (диахроничность)	Стереотипность	Регулятивная разнопорядковость	Имитация (Я умею)
	Субсистемный	Социальные сферы	Опосредованное следование	Институциональность	Комплексирование ролей	Адаптация (Я как вы)
	Общесистемный	Личность	Целевое следование	Индивидуальность	Социальность (социальная активность)	Индивидуализация (Я есть)
	Метасистемный	Взаимодействие	Синхроничность	Интегративность	Взаимодетерминация и супераддитивность	Интеграция (Я могу)

Р. Тернера является всеобъемлющим, и охватывает роль и социальный статус одновременно. Более того, отталкиваясь от классификации Р. Тернера, мы попытались выйти на так, называемый мезо-уровень ролей, который представляет взаимодействие между макро-ролями и микро-ролями. Р. Тернер выделяет четыре типа ролей.

1. Базовые роли — это роли, которые имеют прочное укоренение в обществе, к ним относят возрастные или гендерные роли.

2. Структурно-статусные роли — закреплены за социальным статусом или позицией в определенной сфере (семейная, профессиональная и т.д.).

3. Функционально-групповые роли — образуются ролями, которые не закреплены за определенным статусом, но используются в ролевом репертуаре личности (посредник, лидер и т.д.).

4. Ценностные роли — предполагают отклонение или приверженность к определенным ценностям (роль героя, преступника и т.д.).

В нашей классификации мы использовали три критерия, которые позволили разделить все ролевое множество на 10 основных ролевых моделей, охватывающих все четыре типа ролей Р. Тернера. В качестве первого критерия назовем социальную активность личности, поскольку человек рассматривается как активно организующий собственное жизненное пространство и согласовывающий свою активность с партнерами по взаимодействию [9]. Вторым критерием апеллирует к континууму индивидуальное–социальное,

определяющему вектор направленности в процессе реализации роли — на себя или на социум [9]. Третий критерий предполагает ориентацию на поисковую активность, новаторство, гибкость, динамичность, в противовес приверженности традициям, ригидности [1]. Универсальность, определенных нами основных ролевых моделей обусловлена двумя обстоятельствами. Во-первых, такие роли, изначально выступая как заданные, могут воплощаться в любую другую роль в зависимости от сферы жизнедеятельности человека. Иначе говоря, они охватывают все четыре уровня тернеровских типа ролей, т.к. апеллируют как к возрастному диапазону (детство, юность, взрослость, старость), так и к гендерному распределению (мужские и женские роли). С другой стороны они соотносятся с определенной жизненной сферой (например, роли отца и матери — семейная сфера). Кроме того, они могут эксплуатировать функционально-групповые отношения (например, роль трикстера). И, наконец, они предполагают отклонение или приверженность к определенным ценностям (роль героя или ведьмы). Таким образом, все ролевое многообразие можно свести к 10 базовым ролевым моделям: девочка, мальчик, герой дева, ведьма, трикстер, мать, отец, старик, старуха. Распределение всех 10 ролей в континууме трех критериальных осей представлено в таблице 2.

Необходимо отметить, что ролевое освоение происходит посредством имитации в игровой деятельности [10], а сами роли представлены для субъекта не рядоположенными, а в определен-

Таблица 2

Ролевые модели в пространстве трех критериальных осей

Включение в социальное пространство	Способ взаимодействия в социальном пространстве	Ориентация	Роль	
Пассивность	Спонтанность	Индивидуальность	Ребенок	
Активность	Спонтанность	Социальность	Юноша	Созидательная
Активность	Спонтанность	Индивидуальность		Деструктивная
Активность	Традиционность	Социальность	Взрослый	
Пассивность	Традиционность	Индивидуальность	Пожилой	

ной последовательности, что отражает принцип диахроничности [4–6]. В этом контексте, важным является то обстоятельство, что ролевые модели, согласно И. Гоффману [19], так же как и экспектации, по своей природе представляют более менее статичные формы. Этот тезис отражает природу ролевой модели. С другой стороны инкорпорирование ролевых моделей в системный комплекс демонстрирует, что они начинают обладать специфическим системным свойством — регулятивной разнопорядковостью. Иначе говоря, ролевые модели в системном комплексе проходят сквозь призму личностных ценностей, установок, предпочтений, потребностей и пр., выстраиваются в ролевую иерархию и обретают субъективную окраску. При этом усвоенные модели становятся не статичным, а динамичными образованиями, регулируя поведение индивидов в межличностном взаимодействии. В такой трактовке, снимается проблема несогласованности дефиниций относительно природы ролей, обозначенная выше.

Следуя заданной логике системной иерархии, мы подошли к анализу субсистемного уровня ролевой социализации, который обнаруживает уже не отдельные роли, а их комплексирование в жизненных сферах. В частности, Б. Ф. Ломов [8] утверждает, что в любой системе ее компоненты должны быть представлены не как отдельные процессы, а как функциональные образования, которые дифференцированы как по составу, так и по структуре ее частных декомпозиций. В этой связи можно предположить, что особенности проявления ролевых моделей дифференцированы определенной жизненной сферой.

1. Семейная сфера образуется ролями, связанными с исполнением семейных функций (мать, отец, ребенок; жена, муж, бабушка, дедушка и пр.).

2. Профессиональная сфера эксплуатирует ролевую реализацию субъекта на профессиональном поприще (руководитель, подчиненные, коллеги и т.д.).

3. Интимно-сексуальная сфера содержит роли, отражающие сценарии интимного взаимодействия с сексуальным партнером.

4. В сфере неформальных контактов преобладают роли, детерминирующие неформальное взаимодействие индивидов.

Таким образом, реализуемый на этом уровне субсистемный принцип консолидации элементного и компонентного уровней предполагает освоение норм, правил, экспектаций, включенных в конкретную роль и специфичных для каждой из сфер. Иначе говоря, в каждой сфере выделяется определенный ролевой набор. Каждая роль в свою очередь, как это было показано выше, включает определенные ролевые ожидания, социальные нормы, дифференцируемые в зависимости от жизненной сферы. Такое ролевое освоение, предполагает адаптацию субъекта к нормам и правилам группы, как условиям реализации ролевого поведения. Следовательно, как и на предыдущих уровнях, мы наблюдаем, как уникальное качество свойственное сферам — институциональность, трансформируется в рамках системного комплекса в комплексирование. Более того, субсистемное значение критерия дискриминатора конкретизируется в отношении опосредованного следования трех и более событий, элементов, компонентов и пр. [4]. Другими словами, два события, следующие друг за другом, разделяются третьим, которое детерминирует и связывает между собой эти два события. Следовательно, перед нами уже не линейная последовательность, а наоборот, нелинейная, подразумевающая, что формируются определенные локальные ансамбли ролевых моделей, обусловленных, в свою очередь нормами и культурно-закрепленными экспектациями, которые между собой образуют временную цепочку. Реализуется сформулированный А.В. Карповым [4] один из принципов темпоральной системности — принцип сменной детерминации. Суть этого принципа заключается в том, что каждый последующий этап реализуется с опорой на результаты, которые были получены на предыдущих уровнях

и этапах. При этом детерминанты генерируются на каждом предыдущем этапе и являются благоприятными предпосылками для последующего функционального развертывания. Это свидетельствует о таком свойстве систем темпорального типа, как самодетерминация [4, 15].

Кульминация такой диахроничности реализуется на общесистемном уровне, предполагающем включение личности с ее мотивами, потребностями, установками и пр. в системный комплекс. Диахрония отражает последовательность событий, включающих освоение ролевых моделей, понимание ролевых ожиданий, зафиксированных в культуре, осознание условий их реализации и собственных потребностей и возможностей. С точки зрения Т. Парсонса [12], происходит, актуализация соответствующих мотивов, потребностей, влияющих на мастерство исполнения роли. На общесистемном уровне основное значение критерия дискриминатора системы временного типа представлено в том, что опосредованные отношения устанавливаются не только между ролевыми комплексами и локальными сферами жизнедеятельности, но и общей целью всего процесса ролевой социализации. Такая цель предусматривает установление оптимального ролевого взаимодействия между индивидом и обществом, что является функцией системы ролевой социализации. Следовательно, первой отличительной особенностью системы временного типа, появляющейся на общесистемном уровне, связь между компонентами с общей целью системного комплекса. Действительно, какую бы мы не рассматривали сферу жизнедеятельности, целью ролевой социализации в любой из таких сфер будет установление оптимального ролевого взаимодействия между личностью и окружающими людьми. В этом контексте данная цель выступает системообразующим фактором. Такая постановка исследуемой проблемы со всей необходимостью приводит к пониманию, что детерминационные отношения меняются на целевые, что обозначается А. В. Карповым [4, 5] как феномен временной инверсии. Наглядно это может быть представлено в виде иерархии ролевого набора соответствующего актуальной позиции, потенциальной, резервной и отвергаемой. Такая иерархичность в ролевом наборе достигается вследствие механизма индивидуализации, когда роли и ожидания проходят сквозь призму собственных потребностей и устремлений индивида. В зависимости от оценки ситуации, осуществляется движение роли, отвечающей конкретным условиям, потребности субъекта и экспектациям на актуальную позицию. В случае ее не соответствия, роль с потенциальной позиции переходит на актуальную позицию. Такое взаимодействие предполагает сложные детерминационные отношения между индивидуальным, отражающим специфич-

ность личности и социальным, которое инкорпорируется в индивида, образуя социальность как системное качество личности.

Согласно постнекласическому варианту системного подхода, широко известному как метасистемный подход, любая система может быть представлена в виде системной организации имеющий открытый метасистемный уровень, позволяющий более общей системе включаться в подчиненную, частную систему [4]. Следовательно, именно на метасистемном уровне происходит взаимодействие трех отдельных системных образований: культуры, общества и личности. Это позволяет рассматривать ролевую социализацию как многомерную и поливариативную реальность, возникающую в виде интегрального взаимодействия гетерогенных образований. Согласно М. В. Григорьевой [2], диахрония — это нарушение равновесия между индивидом и обществом, а синхрония — согласование внутренних ресурсов личности и требований среды. Такое понимание предполагает, что окружающий мир, общество, культура и человек постоянно изменяются, и это порождает в терминах Т. Парсонса отклонение или напряжение. Но под таким углом, отклонение не рассматривается как угроза для системного комплекса, а как очередной модус его существования. Как отмечал Дж. Фрейзер [18], только лишь при наличии такого несоответствия или напряжения возможно существование открытых, самоорганизующихся и незавершенных систем и процессов, чем по существу и является ролевая социализация. Такая постановка проблемы снимает концептуальный пробел в стремлении к равновесию в теории действия Т. Парсонса.

Более того, взаимодействие разнокачественных систем на метасистемном уровне не просто фиксируют взаимозависимость этих систем, но и устанавливают динамическую структуру их взаимодействия. В частности, личность и социум имеют как общие, так и специфические закономерности, которые не выводятся друг из друга, но имеют собственную логику развития и по-особому детерминируются в рамках системного комплекса. Именно на метасистемном уровне обеспечивается синхрония ролевой социализации, которая в отличие от элементного уровня предполагает взаимодействие не простых элементов, а сложных гетерогенных систем (общества, культуры, личности, наряду с другими известными) в определенный временной интервал. Эффективность социализации, с точки зрения М. В. Григорьевой и Р. М. Шамяинова [3], напрямую зависит от согласованности социальных взаимодействий. Такая согласованность включает приведение в состояние равновесия внутренних ресурсов личности и требований среды

[2]. Действительно, реализация ролей предполагает согласование между ними и социокультурными ожиданиями, а также с социальной ситуацией, с потребностями, интересами, мотивами и пр. Это объективно требует их синхронизации. Такая временная соорганизация предполагает распределение ресурса системного комплекса по нескольким направлениям (общество, культура и личность). Происходит соединение двух темпоральных уровней по Дж. Фрейзеру [18] — ноотемпоральности (человеческое время) и социотемпоральности (культурно-историческое и социальное время). В свою очередь социотемпоральность, согласно автору, представляет трансгрессирующее время, обусловленное взаимодействием форм. Такое взаимодействие культурно-социального и человеческого эксплицирует со всей очевидностью одно из главных свойств системного комплекса — интегративность. В рамках этого главнейшего для системы свойства итоговый обобщенный результат не сводится к аддитивной совокупности парциальных итераций, но имеет новые — атрибутивно-системные качества. Следовательно, в рамках субстанционально-темпорального подхода к пониманию ролевой социализации становится возможным решение фундаментальной проблемы социальной психологии, касающейся вопроса о том, как природа единиц в процессе взаимодействия влияет на типы отношений.

Выводы. Подводя итоги проделанной работы, укажем, что теория ролей касается одной из наиболее важных особенностей социальной жизни, характерных моделей поведения, обозначаемых как роли. Она стремится к объяснению роли, как основного регулятора поведения, предполагая, что индивиды являются членами социальных групп и придерживаются ожиданий относительно своего поведения и поведения других людей. Понятийный аппарат и проблемы ролевых теорий породили много исследований. Большая часть ролевых концепций имеет дело с трудностями в разрешении фундаментальных проблем относительно природы единиц коллективной организации и их влияния на производные социальные отношения. Обсуждая взаимоотношения между субъектами, представители ролевых теорий дискутируют друг с другом относительно путаницы и разногласий по поводу использования дефиниций. Вместе с тем теоретики ролевой концепции пытаются решить основные проблемы, интегрируя усилия по поиску точек соприкосновения, которые будут охватывать широкий круг социальных феноменов.

В попытке разрешить фундаментальную проблему относительно природы возникающих еди-

ниц, формирующих социальные отношения, были представлены аргументы относительно ролевой социализации личности. Для более ясного понимания уровней организации ролевой социализации предложена субстанционально-темпоральная теория ролевой социализации эксплуатирующая пять системных уровней. Анализ ролевой социализации с позиции постнеклассической версии системного подхода — метасистемного, позволил рассмотреть ролевую социализацию в виде системного комплекса, интегрирующего такие системные образования как культура, общество и личность, определить их специфические качества и влияние на типы взаимодействия между компонентами. Следовательно, целостный синтез ролевых моделей, социокультурных ожиданий, социальной ситуации и мотивов личности превосходит их аддитивную совокупность и обеспечивает интеграцию в рамках системного комплекса, что составляет основу функциональной организации сложных систем.

В заключение хотелось бы отметить, что представленная в данной работе субстанционально-темпоральная теория относится к теориям среднего ранга и не претендует на организующую доктрину, способную консолидировать существующие теории. Однако, при ее развитии, она смогла бы претендовать на объяснение социальной действительности во всем ее многообразии.

Литература

1. Волкова, Е. Н., Верейтинова, Т. В., Дмитриева, В. А., Михалюк, О. С. Проблемы социализации российской молодежи: социальные риски и девиации // Петербургский педагогический журнал. — № 15, 2016. — С. 70–91.
2. Григорьева, М. В. Диахронический подход к исследованию процессов социально-психологической адаптации личности // Известия Саратовского ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. — Вып. 1(13), 2013. — С. 55–58.
3. Григорьева, М. В., Шамионов, Р. М. Временные соотношения субъектных и личностных проявлений в адаптационном процессе // Известия ВГПУ. — № 9, 2009. — С. 127–130.
4. Карпов, А. В. Психология деятельности: в 5 т., Т. V. Качественная гетерогенная организация. — М.: РАО, 2015. — 526 с.
5. Карпов, А. В., Карпов, А. А., Маркова, Е. В. Психология принятия решения в управленческой деятельности. Метасистемный подход. — Ярославль: ЯрГУ; М.: Изд. дом РАО, 2016. — 644 с.
6. Карпов, А. В., Перевозкина, Ю. М. Структурно-темпоральная системность ролевой социализации // Системная психология и социология. — № 3 (31), 2019. — С. 5–17.
7. Кули, Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок. — М.: Идея-пресс, 2001. — 328 с.

8. *Ломов, Б. Ф.* Системность в психологии: Избранные психологические труды/ под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко.— М.: Моск. психол. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.— 424 с.
9. *Марцинковская, Т. Д.* Теоретико-эмпирические исследования соотношения процессов социализации и индивидуализации // Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии: коллект. монография / под ред. Т. Д. Марцинковской.— М.: Обнинск: ИГ-Социн, 2010.— С. 264–279.
10. *Мид, Дж.* Сознание, самость и общество.— М.: Директ-Медиа, 2007.— 171 с.
11. *Морено, Я.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе.— М.: Академ. проект, 2004.— 320 с.
12. *Парсонс, Т.* О структуре социальных действий.— М.: Академ. проект, 2002.— 880 с.
13. *Разумовский, О. С.* Время: иллюзия или реальность? (Взгляды К. Гёделя и вслед за ним)// Полигнозис.— № 1, 1998.— С. 35–47.
14. *Тернер Дж.* Структура социологической теории.— М.: Прогресс, 1985.— 473 с.
15. *Шамионов, Р. М.* Принцип диахронии в исследовании социализации личности// Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика.— Т. 13, № 1, 2013.— С. 79–84.
16. *Шубутани, Т.* Социальная психология.— Ростов н/Д.: Феникс, 2002.— 544 с.
17. *Biddle, B. J.* Recent Development in Role Theory// Annual Review of Sociology.— Vol. 12.— Issue 1, 2003.— P. 67–92.
18. *Fraser, J. T.* Of Time, Passion and Knowledge.— Princeton: Princeton University Press, 1990.— 552 p.
19. *Goffman, E.* On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction// Psychiatry Interpersonal and Biological Processes.— Vol. 18.— Iss. 3, 1955.— P. 213–231.
20. *Linton, R.* The Study of Man.— N. Y.: Appleton Century Crofts, Inc., 1936.— 523 p.
21. *Merton, R.* Social Theory and Social Structure.— N. Y.: Free Press, 1949.— 423 p.
22. *Nakajima, T.* Synchronic and diachronic hierarchies of living systems// International Journal of General Systems.— Vol. 33.— Iss. 5, 2004.— P. 505–526.
23. *Taubner, S., Klasen, J., Minder, T.* Why do psychotherapists participate in psychotherapy research and why not? Results of the Attitudes to Psychotherapy Research Questionnaire with a sample of experienced German psychotherapists// Psychotherapy Research.— Vol. 26, Iss. 3, 2016.— P. 318–331.
24. *Turner, R. H.* Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior // American Journal of Sociology.— Vol. 61.— Iss. 4, 1956.— P. 316–328.

Проблема классификации ресурсов в современной психологии

Н. В. Сурина, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу проблемы классификации ресурсов. Ресурсы определяются как совокупность материальных и нематериальных ценностей, характеристик субъекта и его актуальной жизненной ситуации, необходимых для достижения значимых для субъекта жизненных целей. Рассматриваются понятия ресурсов и ресурсности мышления как процесса поиска наиболее оптимальных, творческих и нестандартных решений сложных задач, что представляется особенно важным в современных динамично меняющихся социально-экономических условиях. Несмотря на то, что проблема ресурсов в психологии разрабатывается уже несколько десятилетий как в зарубежной, так и в отечественной психологии, на сегодняшний день не создано единой достаточно полной классификации. Варианты, используемые разными авторами как рабочие модели, в чем-то разнятся, но во многом пересекаются. Поэтому возникла необходимость в создании достаточно полной и актуальной для современных социокультурных условий классификации ресурсов. На основании рассмотрения некоторых основных классификации, разработанных в трудах С. Хобфолла, Д. А. Леонтьева, В. А. Толочека, предложена авторская классификация ресурсов.

Ключевые слова: ресурс, ресурсность, ресурсность мышления, виды ресурсов, субъект, творческий потенциал, творческая самоактуализация.

Понятие ресурсов и ресурсности мышления. Понятие ресурсов и ресурсности в последнее время становится одним из наиболее популярных в психологических трудах, посвященных успешности, эффективности, адаптивности и творческой самоактуализации личности. В широком смысле слова под ресурсами принято понимать любые материальные и нематериальные ценности, психологические характеристики, особенности жизненной ситуации человека, которые обеспечивают ему возможности для реализации своих желаний, удовлетворения потребностей и достижения поставленных целей. Д. А. Леонтьев определяет ресурсы как средства, наличие и достаточность которых способствует достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность — затрудняет [7].

На сегодняшний день не существует единой классификации психологических ресурсов, что можно объяснить широтой этой психологической категории, поскольку мы можем записать сюда практически все психологические характеристики индивида, когда-либо выделявшиеся и изучавшиеся различными психологическими школами. Это когнитивные процессы, защитные и совладающие механизмы, способности, интеллект, знания, умения, навыки, личностные особенности и т. д. К ресурсам относят установки, черты, ценности, атрибутивные схемы, стратегии поведения и совладания со стрессом. В качестве личностных ресурсов описывают такие конструкты, как «то-

лерантность к неопределенности», «жизнестойкость», «локус контроля», «оптимизм», «базисные убеждения», «чувство связности», «самоэффективность», «субъективная витальность», «мастерство», «личностные достоинства» и т. д. [12].

Перечислять можно бесконечно, и, наверное, с трудом можно найти психологическую категорию, которая не могла бы быть в некоторой ситуации задействована как фактор расширения или ограничения ресурса. Ресурсность того или иного качества, характеристики, предмета проявляется в контексте определенной ситуации и определяется исходя из актуальных целей и задач индивида. В связи с этим может даже возникнуть вопрос, в чем же смысл выделения самого понятия? Однако даже на интуитивном уровне понятно, что смысл в этом, безусловно, есть, и выражается он в том, что, несмотря на наличие у индивида огромного количества психологических характеристик, которые потенциально являются ресурсными для достижения поставленных целей, для их актуализации и использования на практике индивиду зачастую необходимо произвести акт осознания этих характеристик как ресурсных, увидеть их роль и смысл в его актуальной жизненной ситуации. Это справедливо не для всех, но для многих потенциально ресурсных характеристик.

Безусловно, многие психологические характеристики индивида служат ресурсами в текущих жизненных ситуациях независимо от акта их осознания, однако, рефлексивное осознание

и последующее сознательное использование своих психологических особенностей (как, впрочем, и внешних по отношению к индивиду особенностей актуальной ситуации), в разы повышает эффективность как профессиональной деятельности, так и решения повседневных жизненных задач. Именно это отличает, к примеру, человека, который пишет прекрасные стихи «в стол», от того, кто издает книги, взаимодействуя через это с окружающим миром. Осознание ресурсности некоторой способности, умения, знания, состояния выводит индивида на новый уровень самореализации, дает возможность не просто раскрыть творческий потенциал, но и воплотить его в конкретные материальные и нематериальные ценности для себя и других людей, сознательно выстраивать свою жизнь, переходя на более продуктивные, интересные, счастливые жизненные сценарии. Для того чтобы вывести многие латентные, потенциально ресурсные характеристики на уровень реализации в деятельности, необходимо не только осознание их наличия и наличия у них качества ресурсности, но и нахождения путей их применения и использования в конкретной ситуации.

Этот процесс мы описываем психологическим конструктом «ресурсность мышления», выделенным М. М. Кашаповым [2–6]. Как отмечает автор, на сегодняшний день весьма актуальным является исследование ресурсности мышления как «средства реализации творческого потенциала личности, характеризующегося переходом от интуитивного ощущения принципов, законов и закономерностей, которым подчиняется профессиональная деятельность, к их познанию, осмыслению и сознательному учету, применению и управлению» [10, с. 684]. Конечно, это же положение мы можем распространить на любые виды сложной мыслительной или творческой активности человека, не только в профессиональной деятельности, но и в решении творческих задач, сложных жизненных ситуаций.

Виды и классификации ресурсов. Среди предложенных разными авторами классификаций и вариантов выделения видов ресурсов можно выделить следующие.

В зависимости от широты применения выделяют *универсальные* или *метаресурсы*, дающие преимущество при решении любых задач и *специфические*, актуальные для конкретных видов деятельности [12].

По характеру происхождения выделяют ресурсы:

— *физиологические*: здоровье, тип нервной системы

— *психологические (личностные)*: особенности личности, характера, способности

— *предметно-материальные*: все имеющиеся материальные ценности, расширяющие возможности индивида

— *социальные*: социальная поддержка, социальный капитал репутация [7].

В рамках теории сохранения ресурсов, разработанной С. Хобфоллом, выделяются следующие категории:

— *объективные ресурсы*: движимое и недвижимое имущество, материальные ценности (однако С. Хобфолл не включает сюда денежные ресурсы);

— *социальные ресурсы*: должности, звания, членство и статусы в различных сообществах, принадлежность к религиозной конфессии, место индивида в системе социальной стратификации, обеспечивающее доступ к другим ресурсам;

— *личностные ресурсы*: оптимизм, жизнестойкость, самооффективность, локус контроля — этой категории С. Хобфолл отводит ведущую роль в ситуациях, требующих совладания со стрессом;

— *энергетические ресурсы*: время, деньги и знания, для которых крайне важна способность к правильному инвестированию [16].

По функции в числе личностных ресурсов Д. А. Леонтьев выделяет 4 категории:

— *психологические ресурсы устойчивости* — ценностно-смысловые ресурсы, наличие которых дает субъекту чувство опоры и уверенности в себе, устойчивую самооценку и внутреннее право на активность и принятие решений: удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни, чувство связности (А. Антоновский), субъективная витальность как диспозиция (Р. Райан, К. Фредерик), а также базовые убеждения (Р. Янофф-Бульман);

— *психологические ресурсы саморегуляции* — психологические переменные, отражающие устойчивые, но выбранные из ряда альтернатив стратегии саморегуляции как способа построения динамического взаимодействия с обстоятельствами жизни: мера субъективного контроля, устойчивые ожидания положительных или отрицательных исходов событий, стратегии взаимодействия со сложностью и неопределенностью, гибкость или ригидность целеполагания, характеристики связи усилий с результатами деятельности, локус контроля, ориентация на действие/состояние (Ю. Куль), самооффективность, толерантность к неопределенности, склонность к риску, полнезависимость, рефлексия, параметры временной перспективы.

— *мотивационные ресурсы*, отражающие энергетическое обеспечение действий индивида по преодолению стрессовой ситуации.

— *инструментальные ресурсы*: способности (индивидуальные особенности, предсказываю-

щие легкость и успешность выполнения того или иного класса задач), выученные (приобретенные) инструментальные навыки и компетенции, например навыки и стереотипы организации операциональной стороны деятельности, а также стереотипные тактики реагирования на те или иные ситуации (в том числе психологические защиты, или механизмы совладания в узком смысле слова) [8].

Особое значение Д.А. Леонтьев придает универсальным ресурсам саморегуляции, которые во многом способны компенсировать дефицит ресурсов устойчивости даже в наиболее экстремальных жизненных обстоятельствах. Эта группа ресурсов способна извлекать пользу из того, что на первый взгляд выглядит очевидным минусом и мобилизует человека на изменение структуры и компенсаторное повышение качества саморегуляции своей жизнедеятельности. Примером может служить то, как определенной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья травма парадоксальным образом оказывается ресурсом роста; известно, что ситуации клинической смерти и других околосмертных переживаний, сталкивающих человека с осознанием реальности собственной смерти, приводят к повышению чувства ответственности за свою жизнь и, как следствие, повышению ее качества [11].

По отношению к субъекту В.А. Толочек выделяет внесубъектные, интерсубъектные и интрасубъектные ресурсы:

— *интрасубъектные ресурсы* есть эффекты становления новых психических структур, обеспечивающих возможность инструментального использования ранее не актуализированных субъектом своих «внутренних условий»*;

— *интерсубъектные ресурсы* — эффекты взаимодействия субъектов совместной деятельности;

— *внесубъектные ресурсы* — эффекты взаимодействия индивидуальности человека с условиями социальной среды (например, с типичными условиями родительской и своей семьи, рабочей микросреды, с условиями социальной мезо- и макросреды) [13].

Добавив еще одно основание для классификации, В.А. Толочек выделил в итоге четыре группы ресурсов:

— *индивидуальные ресурсы человека*: способности, умения, знания, навыки, мотивация;

— *ресурсы физической среды*: пространство (быть рядом, совпадать по месту, локализации

и т.п.), время (как мера опыта, фазы творческого мышления и т.п.), информация (новые знания, «подсказка», аналоги и т.д.), энергия (как актуализация задачи, как все, что способствует или препятствует ее решению, как историческая востребованность определенных личностных типов, как «валентность» элементов поля по К. Левину и т.п.);

— *ресурсы социальной среды (культуры)*: опосредованные результаты деятельности других людей, запечатленные в разных компонентах культуры (знания, технологии, социальные нормы, дифференцированность социальных критериев и мн.др.);

— *ресурсы взаимодействия людей*: взаимодействия, взаимозависимости, взаимосвязи, взаимовлияния людей и как их эффекты. Можно выделять следующие отношения: брак, воспитание, обучение, наставничество, патронаж, руководство, лидерство, подчинение, консультирование, коучинг, соперничество, сотрудничество и др. Обширен и спектр их эффектов: удовлетворенность, «зона ближайшего развития» (ЗБР), знание, умение, мотивация, убеждение, заражение, внушение, подражание, сопротивление, идентичность, раппорт и др. [14].

Примечательно, что в данном варианте ресурсы делятся не просто на внешние и внутренние относительно субъекта, но выделяются как отдельный вид «интерсубъектные» ресурсы. В других классификациях этому понятию отчасти соответствуют социальные ресурсы, относимые к внешним, однако выделение в отдельный вид промежуточного положения между внешними и внутренними для ресурсов, появляющихся во взаимодействии с людьми, представляется более уместным, поскольку в совместной деятельности зачастую открываются возможности и перспективы, недоступные каждому из субъектов деятельности по отдельности, а также рождаются новые социальные роли. Так, например, роль учителя возможна только при наличии роли ученика. Ресурсное обеспечение данной роли оказывается одновременно и внешним и внутренним: субъекту необходимы определенные психологические качества, чтобы исполнять эту роль, как и внешние воздействия — те, что исходят от ученика. Эффекты этой роли (то есть ее собственная ресурсность) также рождаются из взаимодействия внутреннего и внешнего: ученик может задать учителю вопрос, заставляющий его задуматься и глубже погрузиться в проблему, может предложить свое оригинальное решение или точку зрения — данные внешние воздействия вызывают внутренние изменения у индивида, находящегося в роли учителя, а происходящий в результате личностный и профес-

*Отсылка к терминологии С. Л. Рубинштейна: «При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность *внутренних условий*, через которые преломляются все внешние воздействия» [11, с. 269].

сиональный рост является результатом их взаимодействия.

Если продолжить эту мысль, то можно прийти к тому, что во взаимодействии субъектов деятельности новые ресурсы могут рождаться не только через социальные роли, но и непосредственно в получении нового продукта или решения, которое было недоступно для каждого из субъектов деятельности в отдельности. Это можно наблюдать в сложных видах профессиональной деятельности, когда команда специалистов разных отраслей работает над одним межотраслевым проектом, когда результат можно получить только при совмещении интеллектуальных и творческих ресурсов членов команды.

Помимо выделения большого числа специфических личностных ресурсов, существует ряд работ, посвященных выделению некоторой интегральной личностной характеристики, которая организует управление ресурсами, выступая потенциалом саморегуляции личности. В качестве такой характеристики разные авторы предлагают базовое самооценивание (core self-evaluation), способность к саморегуляции (self-regulation competence), психологический капитал, личностный потенциал [12].

Предлагаемый нами вариант классификации. Попытавшись объединить рассмотренные виды

ресурсов с целью получения наиболее полной и репрезентативной классификации, мы получили следующую рабочую модель (рис. 1). В ней мы постарались отразить системный характер организации ресурсов, выражающийся в их взаимосвязях и взаимовлиянии.

По отношению к субъекту мы выделяем ресурсы внешние и внутренние. При этом отталкиваясь от понятия интерсубъектных ресурсов (В.А. Толочек) предлагаем выделить социальные ресурсы в подгруппу, находящуюся на стыке внешней и внутренней ресурсности.

К *внешним ресурсам* мы относим:

1. *Природные:* климатические условия, природная среда, возможность задействовать окружающие природные ресурсы для обретения материальных и нематериальных благ, сюда же можно отнести общение с домашними животными. Природные ресурсы могут быть задействованы для обустройства собственной жизни (сад, огород), создания условий досуга, оздоровления, поддержания эмоционального благополучия.

2. *Материальные ресурсы,* которые в свою очередь подразделяются на кристаллизованные (имущество, которое уже имеется у человека: недвижимость, вещи, транспорт) и энергетические (денежные средства, которые находятся в обороте, или их аналоги).

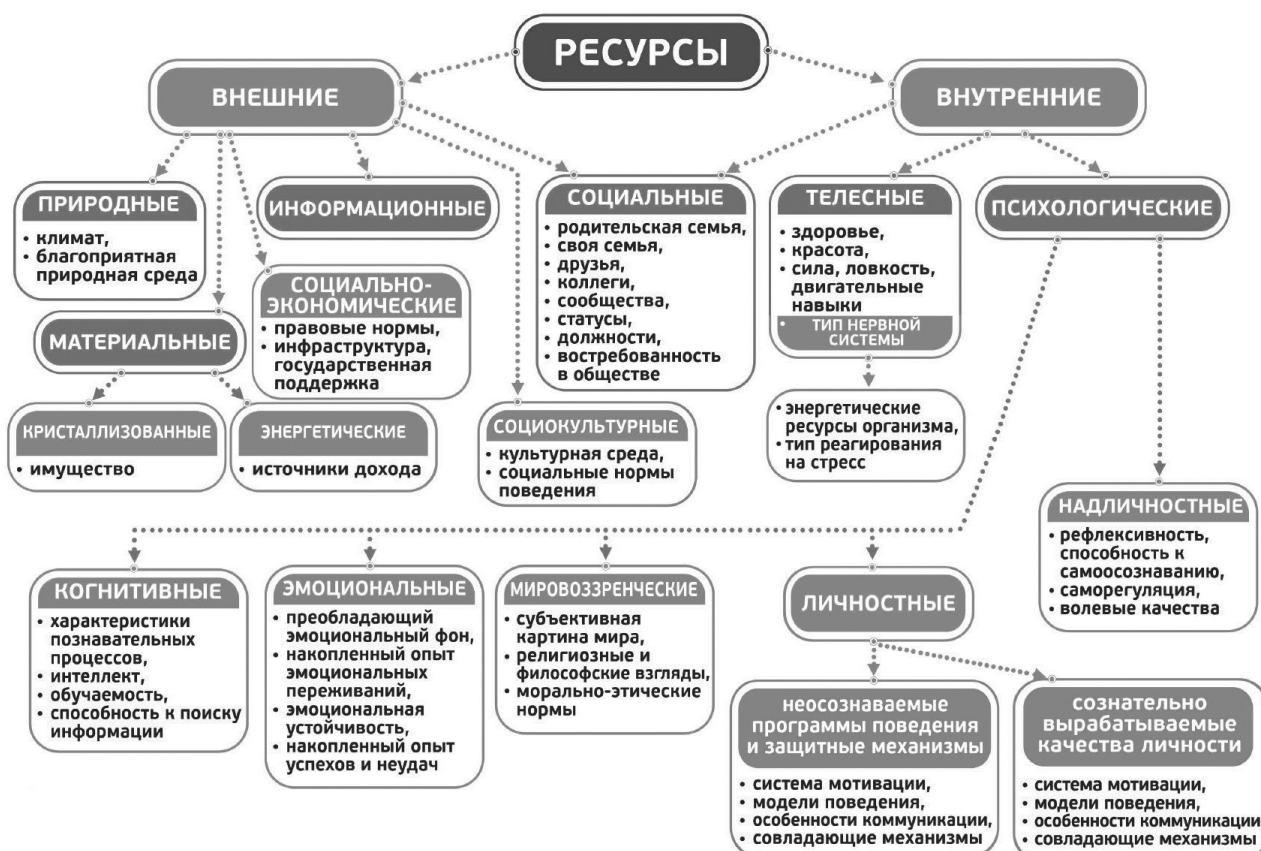


Рис. 1. Авторский вариант классификации

3. *Информационные*: СМИ, интернет, книги, другие источники информации.

4. *Социально-экономические* — возможности, предоставляемые существующим социально-экономическим строем: инфраструктура, государственные субсидии, льготы, гранты, правовые нормы, законы.

5. *Социокультурные* — возможности, предоставляемые окружающей культурной средой: учебные и культурные заведения, принятые в обществе негласные правила поведения, культурные мероприятия, произведения искусства, распространенные в обществе религиозные или философские идеи.

Занимающие промежуточное положение *социальные ресурсы* включают все те возможности, которые предоставляются человеку в связи с имеющимися у него социальными ролями, должностями, статусами в различных сообществах. Сюда относятся возможности, предоставляемые человеку его родительской семьей, собственной семьей, дружескими и деловыми отношениями, профессиональным сообществом, членством в различных группах и организациях, статусом в них.

В группе *внутренних ресурсов* мы выделяем *телесные (организменные)* и *психологические*.

Телесные ресурсы включают здоровье, внешнюю привлекательность, физическую силу, все процессы, происходящие в организме. На стыке телесных и психологических ресурсов находятся двигательные навыки. К организменным ресурсам, оказывающим непосредственное влияние на психологические, относится тип нервной системы, который задает некоторые особенности обработки информации, реагирования на стресс.

В группе *психологических ресурсов* мы выделили:

1. *Когнитивные ресурсы*: характеристики познавательных процессов, интеллект, обучаемость, способность к поиску информации, багаж накопленных знаний.

2. *Эмоциональные*: преобладающий эмоциональный фон, накопленный опыт эмоциональных переживаний, опыт успехов и неудач, эмоциональный интеллект, эмоциональная устойчивость.

3. *Личностные ресурсы*, которые могут включать как сознательно вырабатываемые субъектом качества, так и неосознаваемые программы поведения. Сюда относятся преобладающие модели поведения в разных жизненных обстоятельствах, закрепившиеся способы эмоционального реагирования, система мотивов, желаний, потребностей, особенности коммуникации, защитные и совладающие механизмы, самооценка, образ себя, самоотношение. Все перечисленные составляющие могут быть в разной степени осоз-

наны субъектом, могут переходить из категории неосознаваемых в осознаваемые и обратно.

4. *Мировоззренческие ресурсы* включают в себя субъективную картину мира, религиозные и философские взгляды на жизнь, морально-этические нормы.

5. *Надличностные ресурсы* представлены наиболее сложными интегративными характеристиками, такими как рефлексивность как способность к самоосознаванию, саморегуляция, волевые качества. Данная категория весьма глубока и обширна и заслуживает рассмотрения в отдельной работе.

В представленной классификации мы постарались наиболее полно, но по возможности, лаконично отразить основные виды ресурсов, доступных человеку в современных социокультурных условиях, однако вероятно, что по мере дальнейшей разработки темы данная модель может быть исправлена или дополнена.

Литература

1. *Иванова, Т.Ю.* Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса// Психология. Журнал Высшей школы экономики. — Т. 10. — № 3, 2013. — С. 119–135.
2. *Кашапов, М.М.* Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дисс. ... доктора психологических наук. — М. 2000. — 48 с.
3. *Кашапов, М. М., Шаматовна, Г. Л., Кашапов, А. С., Отставнова, И. В.* Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности// Интеграция образования, 2017. — Т. 21. — № 4. — С. 683–694.
4. *Кашапов, М.М.* Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации// Психология и школа, 2008. — № 1. — С. 64–70.
5. *Кашапов, М. М., Пошехонова, Ю.В.* Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении// Психологический журнал, 2017. — Том 38, № 3. — С. 57–65.
6. *Кашапов, М.М.* Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности// Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. — Т. 22. — С. 3–9.
7. *Леонтьев, Д.А.* Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал// Сибирский психологический журнал. — № 62, 2016. — С. 18–37.
8. *Леонтьев, Д.А.* Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов// Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома. — Т. 2, 2010. — С. 40–42.
9. *Леонтьев, Д.А.* Время как измерение человеческой жизни// Время пути: исследования и размышления/ под ред. Р.А. Ахмерова, Е.И. Головахи, Е.Г. Злобиной, А.А. Кроника, Д.А. Леонтьева. — Киев: Изд-во Ин-та социологии НАН Украины, 2008. — С. 8–36.

10. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности/ М.М. Кашапов [и др.]// Интеграция образования.— Т. 21, № 4, 2017.— С. 683–694.
11. *Рубинштейн, С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир.— СПб.: Питер, 2003.— 512 с.
12. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности/ Леонтьев Д. А. [и др.]// Организационная психология.— Т. 8.— № 1, 2018.— С. 85–121.
13. *Толочек, В. А.* «Задатки–способности–ресурсы» в детерминации социальной успешности человека/ Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития/ отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН»,— 2017.— 2714 с.— С. 1265–1272
14. *Толочек, В.А.* Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности// Вестник университета (Государственный университет управления).— № 2 (40), 2008.— С. 155–161.
15. *Hobfoll, S.* Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress // *American Psychologist*.— V.3, 1989.— P. 513–524.
16. *Hobfoll, S., Lilly, R.S.* Resource conservation as a strategy for community psychology// *Journal of Community Psychology*.— V. 21, 1993.— P. 128–148.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Особенности взаимосвязи саморегуляции и академической успеваемости студентов 3 курса разных форм обучения

А. С. Афанасьева, г. Домодедово, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены материалы, раскрывающие особенности взаимосвязи саморегуляции и академической успеваемости студентов третьего курса традиционной и дистанционной форм обучения. Сформулированы основные подходы к изучению саморегуляции и форм обучения. Представлены результаты разработки методического инструментария, направленного на изучение особенностей данной взаимосвязи.

Ключевые слова: саморегуляция, формы обучения, успеваемость, студенты ВУЗа.

Саморегуляция не может рассматриваться как единое и целое образование, она связана с множеством других, включенных в нее сторон личности и действия на нее внешних факторов. Форма обучения, как внешний фактор, и саморегуляция, как внутренний фактор должны расцениваться как общая ориентация студента на достижение и на успешное выполнение своей учебной деятельности [2]. Различные аспекты проблемы саморегуляции исследованы на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и педагогическом уровнях. «Подход к исследованию саморегуляции человека с позиций структурно-функционального анализа,— пишет В. И. Моросанова,— дает перспективные возможности выхода в практику образования. От того, как развивается и формируется у конкретной индивидуальности система саморегуляции, зависит ее личностное становление, успешность учебной деятельности и профессиональное самоопределение» [4].

Различные теоретические подходы к проблеме саморегуляции студентов вуза рассматривают этот психологический феномен с разных позиций. В процессе обучения в вузе психологическая структура саморегуляции поведения претерпевает качественные и количественные изменения, которые свидетельствуют о том, что на ее основе формируется психологическая структура саморегуляции учебной деятельности студентов. Количественные изменения проявляются в росте процессуальных и личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности. Качественные проявляются — в перестройке самой структуры

в соответствии с содержанием учебно-академической и учебно-профессиональной деятельности.

Установлено, что на эффективность учебной деятельности студента оказывает влияние система таких факторов, как: форма обучения, умение регулировать собственную учебную деятельность (сформированность системы саморегуляции), связь этих процессов, ее влияние на конечный результат [3].

Как влияет форма обучения (традиционная и дистанционная) на различия стилей саморегуляции у студентов? Существует ли взаимосвязь между саморегуляцией и академической успеваемостью студентов?

В исследовании приняли участие 72 студента 3 курса АНО ВО «РосНОУ» факультета отраслевого менеджмента традиционной формы обучения и обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Возраст испытуемых варьируется от 20 до 29 лет, исследование проводилось без учета гендерных различий.

Выборка испытуемых была разделена на две группы:

- группа 36 студентов с традиционной формой обучения;
- группа 36 студентов с дистанционной формой обучения.

Цель констатирующего эксперимента — исследовать взаимосвязь саморегуляции и академической успеваемости студентов 3 курса разных форм обучения.

На эффективность учебной деятельности студента оказывают влияние такие взаимосвязанные

внешние и внутренние факторы, как: форма обучения, умение регулировать собственную учебную деятельность (сформированность системы саморегуляции) и их влияние на академическую успеваемость.

Поступая в вуз, большая часть студентов еще не умеет регулировать собственную учебную деятельность. Поэтому студенты традиционной формы обучения «зависимы» от преподавателей, как в постановке учебных целей, так и в выборе средств их достижения и способах оценки результатов. Дистанционное обучение как деятельность, опосредованная компьютерными технологиями, предполагает формирование сложных психических систем саморегуляции учебной деятельности и даже по одному этому признаку ее можно отнести к прогрессивной форме образования.

Поступление в институт это мощный позитивный стимул, и он продолжается до первой сессии. Это длится до конца второго курса. К 3 курсу у студентов появляется привыкание к новым формам студенческой жизни и завершается процесс адаптации. Начинается период самой серьезной и напряженной работы. У многих появляется интерес к научной работе; сужаются сферы других интересов, помимо учебы. Студенты-третьекурсники имеют четкие практические установки, отличаются самоуверенностью [1].

Согласно представленной характеристике студентов можно говорить о том, что именно на 3 курсе происходит взаимосвязь между осознанной саморегуляцией поведения и учебной деятельностью. Это проявляется в совпадении пиков развития осознанной саморегуляции и в устойчивой связи между показателями академической успеваемости.

Математическая обработка данных проведена на основе пакета статистических программ SPSS. Для изучения взаимосвязи саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости проведен корреляционный анализ в каждой из трех групп студентов, чтобы выяснить есть ли в этих группах корреляционные связи между успеваемостью в вузе и видами саморегуляции. Показатели академической успеваемости студентов 3 курса взяты за 5 семестр обучения (сентябрь — декабрь 2019 г.).

В итоге проведенного исследования с использованием методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой и показателей успеваемости был получен комплекс результатов относительно выявления взаимосвязи. Их можно систематизировать следующим образом (см. табл. 1).

Традиционная форма обучения влияет и активизирует в большей степени такие стили как:

Таблица 1

Связь уровня развития саморегуляции и показателей академической успеваемости студентов 3 курса разных форм обучения

Группы	Академическая успеваемость, в баллах	Саморегуляция
Студенты дистанционного обучения	<i>Низкая (3–3,5)</i> 2 студента <i>Ниже среднего (3,5–4)</i> 4 студента <i>Средняя (4–4,5)</i> 8 студентов <i>Выше среднего (4,5–4,8)</i> 14 студентов <i>Высокая (4,8–5)</i> 8 студентов	– высокие показатели по шкале «гибкость», — общий уровень самоконтроля развит хорошо, — доминантность, — не выражена мотивация соперничать с другими; — менее выражены ответственность и обязательность.
Студенты традиционного обучения	<i>Низкая (3–3,5)</i> 2 студента <i>Ниже среднего (3,5–4)</i> 10 студентов <i>Средняя (4–4,5)</i> 12 студентов <i>Выше среднего (4,5–4,8)</i> 8 студентов <i>Высокая (4,8–5)</i> 4 студента	– невысокие показатели по шкале «гибкость», — моделирование, — оценивание результатов.

моделирование, оценивание результатов, в отличие от дистанционной формы обучения. При этом студенты традиционной формы обучения не обладают значимостью различий по стилям саморегуляции. Для дистанционной формы обучения выявлена такая характерная особенность как низкая степень структурированности и высокая степень свободы действий студентов, не выражена мотивация соперничать с другими и менее выражены ответственность и обязательность. Общий уровень самоконтроля развит очень хорошо.

Мы можем говорить о высоком уровне саморегуляции у студентов-дистанционников и низком уровне саморегуляции у студентов традиционной формы обучения. Кроме того, в отличие от студентов традиционной формы обучения, студенты-дистанционники программируют себя на самореализацию в учебной деятельности [2].

Зафиксировано, что в группе студентов дистанционной формы обучения с успеваемостью в диапазоне от 4,5 до 4,8 и 4,8 до 5 баллов, отмечается статистически достоверная взаимосвязь с уровнем развития саморегуляции. В других выделенных группах данная взаимосвязь отсутствует. Полученные результаты свидетельствуют о том, что осознанная саморегуляция связана с высоким уровнем сформированности учебной деятельности. Среди качеств личности, связанных с саморегуляцией, можно выделить показатели доминантности, самоконтроля, гибкости, самостоятельности и общего уровня самоконтроля. Гибкость в структуре саморегуляции выступает одним из основных параметров изменения структуры последней в процессе обучения в вузе. Согласованность гибкости с академической успеваемостью показывает уровень ее адаптивности в рамках учебной деятельности.

Взаимосвязь между саморегуляцией поведения студентов и учебной деятельностью возникает только при высоком уровне их сформированности. Это проявляется в совпадении пиков развития осознанной саморегуляции и учебной деятельности студентов и в устойчивой связи между высокими показателями академической успеваемости (более 4,8 балла) и уровнем саморегуляции. Осознанная саморегуляция поведения студентов связана со спецификой учебной деятельности с третьего курса обучения. Это проявляется в появлении значимой корреляционной связи между академической успеваемостью и саморегуляцией, и совпадении качеств личности, оказывающих положительное влияние на общий уровень развития саморегуляции и эффективность учебной деятельности.

Во время обучения в вузе структура саморегуляции претерпевает качественные и количественные изменения, которые свидетельствуют о том,

что на основе этих изменений формируется учебная деятельность студентов. К 3 курсу обучения перестройка структуры компонентов саморегуляции статистически значимо выявляет взаимосвязь саморегуляции с учебно-академическим содержанием деятельности. Начиная с третьего курса, психологическая структура саморегуляции поведения студентов перестраивается в соответствии с содержанием учебной деятельности. У студентов появляются личностные качества, которые положительно влияют на общий уровень саморегуляции и успеваемость. Но при этом, дистанционное обучение, при всей его «внеличностности», которая выражается в уменьшении зависимости студента от педагога, в устранении «личной активности» студента от реализации своего выбора, является достаточно сильным активатором саморегуляции. Студент, не находящийся под постоянной «опекой», самостоятельно исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует ход протекающей деятельности и корригирует, в случае необходимости, полученные результаты. Поэтому, саморегуляция является индикатором личностной зрелости у дистанционников. Этим фактом мы и можем объяснить, что именно в группе студентов дистанционной формы обучения отмечается статистически достоверная взаимосвязь академической успеваемости с уровнем развития саморегуляции.

На данном этапе были получены промежуточные результаты, которые позволяют продолжить дальнейшее исследование.

Литература

1. Афанасьева, А. С., Карпова, Е. В. Анализ значимых различий учебной мотивации, стилей саморегуляции, мотивации достижения у студентов разных форм обучения // Казанская наука. — № 10, 2016. — С. 160–164.
2. Афанасьева, А. С. Дисперсионный анализ значимых различий стилей саморегуляции у студентов разных форм обучения // Казанская наука. — № 9, 2014. — С. 201–205.
3. Афанасьева, А. С. Различия системы саморегуляции студентов разных форм обучения // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы III международной научно-практической конференции [2 апреля 2019 г., Ярославль — Минск] / под науч. ред. Е. В. Карповой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. — 266 с.
4. Моросанова, В. И. Психология саморегуляции: учебное пособие. — СПб.: Нестор-История, 2012. — 287 с.

Толерантность подростков в контексте инклюзивного образования

М. М. Кашапов, А. А. Волченкова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования толерантности у подростков, обучающихся в инклюзивных образовательных организациях. Актуальность работы обусловлена потребностью практики в теоретическом осмыслении и экспериментальном обосновании эффективности занятий, направленных на формирование толерантности, а также в исследовании личностных особенностей подростков, как предикторов формирования толерантности. Целью статьи является эмпирическое исследование возможности применения методов психологической интервенции как инструмента формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования. Работа выполнена в рамках методологических принципов системно-субъектного подхода (Е. А. Сергиенко). Для проведения исследования использованы психодиагностические методики, направленные на диагностику толерантности и личностных особенностей подростков. В рамках разработанной психологической программы, использовались: метод сенсорной интеграции, игровой терапии, метод деловой и ролевой игры, метод беседы и дискуссии. В ходе теоретического анализа и эмпирического исследования расширены и углублены представления о феномене толерантности как терпимости. В результате применения процедуры регрессионного анализа выявлены базовые личностные предикторы формирования толерантности, так наиболее весомыми стали — «самоконтроль в общении», «самоотношение» и «ситуативная тревожность». Построена регрессионная модель, которая объясняет возможность воздействия на общий индекс толерантности через указанные личностные характеристики. На основе полученных результатов разработана программа в рамках методологии модель психического, содержательное наполнение занятий осуществлено на основе использования метода сенсорной интеграции и игровой терапии. Эмпирическим путем проверена эффективность авторской психологической программы формирования толерантности у подростков. Реализация данной программы характеризуется устойчивой положительной динамикой показателей общей и коммуникативной толерантности подростков, что дает основания рассматривать ее как эффективное средство формирования толерантности подростков.

Ключевые слова: толерантность, инклюзивное образование, подростки, ограниченные возможности здоровья, модель психического.

Введение. Образование в Российской Федерации находится на этапе серьезных изменений, обусловленных необходимостью реформ высокой гуманистической направленности. Согласно статье 5 Федерального закона «Об образовании» [25] — в целях реализации права каждого человека на образование, создаются условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Таким образом, законодательно оформляется нормативно-правовая база, необходимая для успешного функционирования инклюзивного образования. Это одно из самых важных, самых ценных и масштабных перемен, происходящих в современном образовании, то, что оно по своим целям, по своему назначению становится инклюзивным, то есть включенным, открытым для всех. Не просто открытым, а специальным образом настроенным на каждого. Однако, возникают психолого-педагогические проблемы, связанные с созданием в школах условий для комфортного

пребывания и обучения детей с ОВЗ. На решение данных проблем направлена государственная программа «Доступная среда» на 2011–2020 годы, которая была утверждена распоряжением Правительства от 1 декабря 2015 года № 1297.

По данным ЮНЕСКО, инклюзия понимается как реформы, поддерживающие и приветствующие различия среди всех учащихся [30]. В соответствии с этим определением инклюзии, должны быть осуществлены действия, направленные на ликвидацию дискриминации, повышение толерантности и обеспечение равных возможностей для всех обучающихся, независимо от типа их развития. R. Gillies пишет о том, что инклюзивное образование может быть полезным для всех обучающихся в классе, а не только для школьников с особыми потребностями [27]. Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение ЮНЕСКО о том, что «инклюзивное образование — это динамичный, развивающийся процесс» [30].

Цель работы: исследовать возможность применения методов психологической интервенции как инструмента формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования.

Цель была конкретизирована в задачах:

1. Провести обзор современных исследований формирования толерантности подростка.

2. Эмпирическое определение психологических предикторов, определяющих уровень толерантности подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

3. Разработать авторскую программу формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования.

4. Изучить функциональные возможности занятий по психологической программе формирования толерантности подростков в контексте инклюзивного образования и осуществить отбор совокупности занятий, обеспечивающих оптимизацию уровня толерантности через коррекцию психологических факторов, определяющих ее развитие.

5. Провести апробацию разработанной программы и оценить эффективность ее применения, в том числе с учетом отсроченного эффекта.

Объект исследования: толерантность подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

Предмет исследования: особенности формирования толерантности подростков в контексте инклюзивного образования под влиянием системы психологических методов воздействия.

В качестве гипотезы нами были выдвинуты предположения о том, что:

1. Существуют личностные предпосылки, определяющие формирование уровня толерантности подростков обучающихся в инклюзивных классах.

2. Психологическое воздействие на личностные предикторы формирования толерантности, реализующееся в рамках разработанной программы «формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования» обеспечивает оптимизацию уровня ее развития у подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

3. Реализация программы обеспечивает устойчивый во времени эффект изменения уровня толерантности у подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в том, что впервые исследованы особенности взаимосвязи толерантности с личностными особенностями подростка. Установлено, что занятия по программе являются фактором, оказывающим положительное влияние на личностные особенности школьников и, как следствие, на формирование толерантности школьников.

Проведено научно-методическое обоснование разработанной программы, направленной на формирование толерантности подростков в контексте инклюзивного образования.

Представлено и обосновано использование модели психического в качестве объяснительного принципа подбора диагностических методик и формирующих упражнений психологической программы, а также для интерпретации полученных результатов. Модель психического дает возможность концептуализировать внутренний мир подростка. Показаны новые исследовательские возможности изучения способности понимать подростками собственный ментальный мир и ментальный мир другого. Делается вывод о высокой продуктивности использования модели психического, ее исследовательских возможностях в изучении индивидуальных особенностей личности подростка.

Теоретическое обобщение полученных в ходе исследовательской и экспериментальной работы (формирующий эксперимент) результатов влияния занятий психологической программы на личностные особенности подростков объясняют актуальность и эффективность использования метода сенсорной интеграции и создают методологическую базу для педагогов, педагогов-психологов, которая позволяет осмыслить процесс построения инклюзивной культуры максимально целостно.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и экспериментальном обосновании методики формирования толерантности у подростков, обучающихся в инклюзивных классах, которая может быть использована в практической работе педагогов, психологов образовательных организаций в рамках проведения занятий с разными категориями школьников.

Обзор литературы. Статья посвящена проблеме, которая занимает особое, во многом исключительное положение в современной психологии инклюзивного образования — проблеме толерантности. К изучению проблем, связанных с формированием толерантного сознания, толерантного поведения и толерантной личности, обращается все больше исследователей.

В исследовании участвовали дети подросткового возраста, имеющие нормальное развитие и дети с недостаточным развитием, а именно с задержанным психическим развитием. Мы учитываем, что это лишь небольшая группа детей с отклоняющимся развитием. В инклюзивных школах встречаются дети, имеющие асинхронное, поврежденное, дефицитарное развитие и другие нарушения.

Недостаточное развитие было рассмотрено в соответствии с подходом Н.Я. Семаго,

О. Ю. Чирковой [19]. Оно характеризуется дефицитом произвольной регуляции и пространственно-временных представлений, которые отражают состояние регуляторного обеспечения психической активности и ментальных структур, определяющих развитие познавательной деятельности.

Проблема формирования толерантности нашла свое отражение в трудах российских и зарубежных ученых, являющихся представителями различных наук. Так, в философии толерантность изучается как экзистенциальное состояние человека (С. Е. Вершинин, Ф. Лоссано и др.), как исток социальной активности (А. И. Титаренко, А. В. Шестопал и др.), как особое состояние духовной жизни. В педагогике рассматриваются приемы и средства ее воспитания у детей как результат прямого воздействия взрослого, без учета субъектности отношений (Б. С. Гершунский, В. А. Ситаров и др.). В психологии толерантность исследуется как психологическая устойчивость (Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова и др. [23, 28]), как личностная характеристика (А. Г. Асмолов, О. А. Кравцова и др. [28]), как система установок и ценностей личности (И. Б. Гриншпун, Г. У. Солдатова и др. [23, 24]).

Психологами и педагогами разрабатываются программы формирования толерантности (Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Т. В. Разумовская, и др. [24]), предназначенные для детей разных возрастов. Образовательная среда содержит возможности достижения данной цели. Странники эколого-психологического подхода (Д. Ж. Маркович, Н. Н. Моисеев, P. V. Gump, D. Stokols [26, 28, 29]) описывают школьную образовательную среду как совокупность различных материальных средств образования и межличностных отношений, отношения устанавливаются между всеми участниками образовательного процесса — администрацией, педагогами, обучающимися и их родителями в процессе взаимодействия. В образовательной среде каждый участник осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы среды в контексте сложившихся социальных отношений. Руководящая роль в конструировании развивающей среды принадлежит педагогу. От его профессиональных качеств, прежде всего, интеллектуальных зависит адекватный учет индивидуальных особенностей обучаемых, особенно в ситуациях напряженного взаимодействия [4–9]. Данные качества выступают в качестве ресурса, необходимого для оптимального управления психическим развитием учащихся. В настоящее время возможности образовательной среды с целью формирования толерантности используются, на наш взгляд, недостаточно.

На основании анализа и теоретического обобщения полученных нами эмпирических резуль-

татов [10–12] можно выделить некоторые разногласия, делающие своевременным исследование проблемы формирования толерантности в инклюзивной образовательной среде. Это противоречия между:

1) необходимостью создания доступной среды инклюзивного образовательного учреждения и существующей, на данный момент, агрессивной в под-ростковой среде;

2) возрастными психологическими возможностями подросткового возраста и недостаточным их учетом и использованием в образовательной среде;

3) актуальность проблемы исследования усиливают существующие противоречия процесса развития самоотношения в структуре самосознания современных подростков:

— между социальной ситуацией развития и новообразованиями личности в подростковом возрасте;

— между новой внутренней позицией и прежним объективным положением подростка;

— между актуальной для подростка системой отношений с действительностью и его способностью реализовать эти отношения.

4) практической необходимостью целенаправленного формирования толерантности у подростков и отсутствием специально разработанной технологии.

Стремление к разрешению названных противоречий обозначило проблему выявления эффективных психологических условий формирования толерантности в подростковом возрасте в инклюзивной образовательной среде, а это в свою очередь обусловило актуальность данного исследования. В своей работе мы ставим перед собой задачу решения, описанных выше противоречий, посредством исследования возможностей применения психологической интервенции как инструмента формирования толерантности.

Методологическая основа исследования состоит в следующем. Работа выполнена в рамках методологических принципов системно-субъектного подхода (Е. А. Сергиенко [20, 22]), который гармонично интегрировал традиции системного (Б. Ф. Ломов), комплексного (Б. Г. Ананьев) и субъектно-деятельностного (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, В. В. Знаков) подходов в психологии.

Материалы и методы исследования. Опишем алгоритм проведения эмпирического исследования.

I этап: выявление личностных предикторов формирования толерантности подростков в контексте инклюзивного образования.

Перед началом работы исследователь знакомился с классными коллективами и устанавливал контакт. В процессе исследования работа велась в групповой форме в отдельном помещении образовательного учреждения. Далее опишем этапы исследования:

На первом этапе со всей выборкой испытуемых участвующих в исследовании проводилось тестирование. Работа велась с необходимыми перерывами для отдыха, общее время выполнения заданий на данном этапе составляло от 40 минут до 180 минут.

Полученные данные подверглись статистической обработке. Установлены взаимосвязи, влияние каждого фактора по отдельности и совместно.

II этап — рандомизация испытуемых — формирование контрольной и экспериментальной групп. При планировании дизайна экспериментального исследования использовалась двухфакторная схема планирования. Внутригрупповой фактор «Повторное измерение» — обследование испытуемых до начала занятий по программе, после их окончания и спустя шесть месяцев. Межгрупповые факторы — принадлежность испытуемых к группам: контрольной и экспериментальной.

1 группа — контрольная. Она была сформирована из обучающихся инклюзивных классов, с которыми не проводились занятия. В частности, таковыми стали инклюзивные классы школ: МОУ Глебовская ОШ; МОУ Карачихская СШ, МОУ «Средняя школа № 4» г. Углич. В данных школах уделяется внимание комфортному обучению и воспитанию детей, однако специальные программы, направленные на формирование толерантности не проводятся.

2 группа — экспериментальная. В нее вошли инклюзивные классы экспериментальных школ: МОУ «Средняя школа № 25» им. А. Сивагина г. Ярославль, МОУ «Средняя школа № 3» г. Рыбинск, МОУ «Средняя школа № 6» г. Углич. С детьми данных классов проводились занятия по программе.

III этап — разработка программы формирования толерантности у подростков, обучающихся в инклюзивных классах — методологическая база, логическая структура программы представлена в таблице 1.

IV этап — проведение цикла занятий по авторской психологической программе с детьми, обучающимися в инклюзивных классах школ экспериментальной группы.

V этап — диагностический этап, проведение замера в контрольной и экспериментальной группе сразу после окончания занятий по программе и спустя шесть месяцев после проведения занятий по программе для установления отсроченного эффекта.

Характеристика выборки. Исследование проводилось на базе школ г. Ярославля и Ярославской области. Соответствие эмпирических результатов общепринятым научным критериям достигалось, путем использования репрезентативных выборок испытуемых. В качестве испытуемых в исследовании приняло участие 335 школьников — учащиеся седьмых и восьмых классов в возрасте от 13 до 16 лет (170 девочек и 165 мальчиков).

Методическое обеспечение исследования. Исходя из поставленных в исследовании задач сформирован методический аппарат работы. Интегративный характер исследования требовал подбора разнообразных методов, способных отразить не только становление отдельных аспектов толерантности, но и их согласованное развитие в контексте работы с детьми. Для объективизации получаемых в исследовании результатов был использован принцип множественности методического обеспечения. Всего в исследовании использовано 7 методик. Методики подбирались в соответствии с уровнями модели психического, подбор психодиагностических методик мы осуществляли, опираясь на работы Е. А. Сергиенко [20].

Разработка конкретных занятий каждого из уровней и подбор упражнений для каждого занятия осуществлялся по следующим направлениям:

- работа с тактильной системой;
- работа с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений;
- работа с органами чувств: ароматерапия;
- работа с органами чувств: музыкотерапия;
- занятия на природе.

Необходимо отметить, что каждое из направлений дублировалось в разных уровнях модели психического, но не находило сходства с аналогичными направлениями другого уровня. Например, работа с тактильной системой в блоке первом предполагала исследование собственных телесных ощущений, во втором блоке работа с тактильной системой происходила посредством взаимодействия с окружающими, через учет их потребностей; в третьем блоке работа изолированно с тактильной системой не проводилась, однако данная сенсорная система активизировалась на разных видах занятий.

Содержание включенных в программу упражнений основано на принципах сенсорной интеграции [1, 3, 4] и предполагают получение разнонаправленного сенсорного опыта. Это позволяет сформировать подростку личностный фундамент понимания другого, на который он может опираться.

Таблица 1

Методическое и диагностическое обеспечение исследования

№ п/п	Уровни модели психического	Диагностический аппарат	Направления занятий
1.	Понимание собственного внутреннего мира.	1. Методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин). 2. Методика исследования самоотношения (В. В. Столин). 3. Тест «Самоконтроль в общении» (М. Снайдер). 3. Опросник «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И. А. Баева).	1. Работа с тактильной системой подразумевала исследование собственных телесных ощущений. 2. Работа с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений — развитие точности движений и равновесия. 3. Работа с органами чувств: ароматерапия — расширение личного сенсорного опыта. 4. Работа с органами чувств: музыкотерапия — коррекция самоотношения, самовосприятия, посредством слухового восприятия «фигура-фон» — развитие способности находить различия между главенствующими и второстепенными звуками с тем, чтобы слышать основную мысль и не отвлекаться. 5. Занятия на природе — формирование навыка рефлексии собственных мыслей и чувств.
2.	Понимание внутреннего мира другого.	1. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова). 2. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко).	1. Работа с тактильной системой посредством контакта с окружающими, учет их потребностей; 2. Работа с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений — развитие точности движений и равновесия при учете другого человека рядом. 3. Работа с органом обоняния — получение нового обонятельного сенсорного опыта в среде сверстников. 4. Работа с органами чувств: музыкотерапия; 5. Занятия на природе.
3.	Понимание физического мира вокруг	1. Опросник уровня агрессивности (А. Басс, А. Дарки). 2. Наблюдалось в процессе взаимодействия, в рамках занятий по программе.	1. Работа с вестибулярной и проприоцептивной системами посредством физических упражнений на природе, с необходимостью учитывать объекты внешнего мира и корректировать свои действия в соответствии с ним; развитие возможности взаимодействовать с предметами вокруг. 2. Работа с органами чувств: ароматерапия — расширение личного сенсорного опыта. 3. Работа с органами чувств: музыкотерапия — звуки природы. 4. Занятия на природе с использованием инвентаря, прохождение природной полосы препятствий.

ся в будущем при формировании новых социальных стереотипов, в частности толерантного, принимающего и понимающего отношения к другим людям, в том числе, отличным от него.

Большое внимание в каждом блоке занятий отводилось упражнениям, основанным на сенсорной интеграции в диалоге. Сенсорная интеграция — это взаимодействие всех органов чувств.

Взаимодействие всех органов чувств подразумевает упорядочивание ощущений и раздражителей таким образом, чтобы человек мог адекватно реагировать на определенные стимулы и действовать в соответствии с ситуацией.

Цель каждого из занятий, построенных на принципах сенсорно-интеграционной коррекции, — усилить, сбалансировать и развить обра-

ботку сенсорных стимулов центральной нервной системы.

Особенности занятий по методу сенсорной интеграции: занятия по данной методике отличаются своей непосредственностью. Мы создавали на занятиях ролевые ситуации, в которые вовлекались различные подручные инструменты и приборы. Ведущий предлагал детям самостоятельно выбрать игру из нескольких предложенных. Такие занятия способствуют развитию потенциала, который не в полной мере раскрыт у исследуемой группы подростков. Через некоторое время ребенок выбирает другую, уже более сложную игру, которая ставит перед ним новые задачи.

Результаты исследования и их обсуждение.

В ходе регрессионного анализа получены следующие результаты: предикторами формирования общего индекса толерантности стали следующие: «самоконтроль в общении» ($\beta = 0,428, p = 0,001$), «самоотношение» ($\beta = 0,249, p = 0,001$), «ситуативная тревожность» ($\beta = 0,191, p = 0,001$), «психологическая безопасность» ($\beta = 0,048, p = 0,021$), «индекс агрессивности» ($\beta = 0,051, p = 0,017$), «личностная тревожность» ($\beta = 0,033, p = 0,056$). Регрессионный анализ показывает, что значимость вычисленных коэффициентов достаточно высока ($p < 0,05$).

Наиболее весомыми предикторами формирования толерантности у подростков являются следующие компоненты: «самоконтроль в общении» ($\beta = 0,428, p = 0,000$), «самоотношение» ($\beta = 0,249, p = 0,000$) и «ситуативная тревожность» ($\beta = 0,191, p = 0,000$), далее обсудим каждый из предикторов.

Результаты регрессионного анализа личностных особенностей относительно динамики формирования толерантности испытуемых представлены в таблице 2 и на рисунке 1.

Таблица 2
Эффекты предикторов для зависимой переменной

Наименование предиктора	Коэффициент регрессии(β)	Уровень значимости
Самоконтроль	0,428	0,001
Самоотношение	0,249	0,001
Тревожность ситуативная	0,191	0,001
Психологическая безопасность	0,048	0,021
Индекс агрессивности	0,051	0,017
Тревожность личностная	0,033	0,056

Полученная модель статистически значима, мы можем ее применять для прогнозирования эффекта занятий по программе формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования.

Полученные результаты регрессионного анализа подтверждают предварительную гипотезу о том, что существует связь между каждым из предикторов с зависимой переменной.

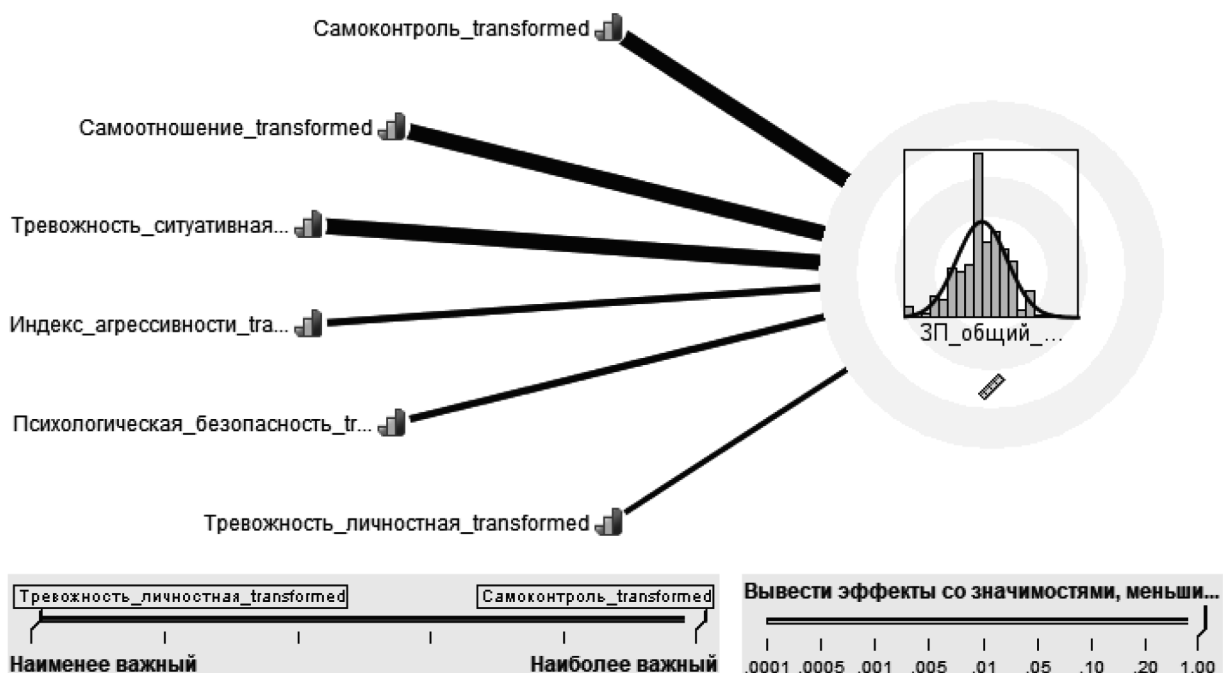


Рис. 1. «Эффективность предикторов для зависимой переменной».

Построенная регрессионная модель обладает достаточной надежностью. Можно сделать вывод о том, что если воздействовать на эти параметры посредством программы, то мы сформируем толерантность у подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

В процессе оценки эффективности программы проведена статистическая процедура дисперсионного анализа. Оценивались показатели до начала занятий по программе, сразу после ее окончания и спустя 6 месяцев, отдельно в контрольной и экспериментальной группах.

В результате статистической обработки данных были получены результаты, они представлены в таблице 3, 4. В следующем разделе настоящей статьи им дана интерпретация.

Наиболее весомыми предикторами формирования толерантности у подростков являются: «самоконтроль в общении», «самоотношение» и «ситуативная тревожность».

Действительно самоконтроль личности проявляется в способности человека контролировать свои реакции на внешние раздражители, сдерживать импульсивность в поступках, а, значит, более трезво относиться к окружающему миру. Самоот-

Таблица 3

Средние значения переменных и результаты дисперсионного анализа (экспериментальная группа)

№ п/п	Оцениваемый параметр (экспериментальная группа)	Среднее значение			F-критерий	Уровень значимости
		До реализации программы	Сразу после реализации программы	Отсроченный замер (спустя 6 месяцев после реализации программы)		
1.	Общий индекс толерантности	84,1	86,9	86,5	F = 30,763	p = 0,001
2.	Коммуникативная толерантность	69,2	70,8	69,8	F = 2,997	p = 0,053
3.	Личностная тревожность	1,87	1,68	1,69	F = 7,017	p = 0,001
4.	Ситуативная тревожность	2	1,5	1,4	F = 34,129	p = 0,05
5.	Ощущение психологической безопасности	1,95	2,86	2,83	F = 31,237	p = 0,05
6.	Самоотношение	1,85	2,0	1,92	F = 4,207	p = 0,017
7.	Самоконтроль	2,11	2,22	2,24	F = 2,611	p = 0,077
8.	Общий индекс агрессивности	4,15	3,77	3,71	F = 25,672	p = 0,001

Таблица 4

Средние значения переменных и результаты дисперсионного анализа (контрольная группа)

№ п/п	Оцениваемый параметр (контрольная группа)	Среднее значение			F-критерий	Уровень значимости
		До реализации программы	Сразу после реализации программы	Отсроченный замер (спустя 6 месяцев после реализации программы)		
11.	Общий индекс толерантности	82,62	82,66	82,63	F = 0,006	p = 0,994
22.	Коммуникативная толерантность	76,95	76,85	75,98	F = 1,009	p = 0,366
33.	Личностная тревожность	1,88	1,81	1,82	F = 1,554	p = 0,721
44.	Ситуативная тревожность	1,95	2,33	2,12	F = 1,460	p = 0,215
55.	Ощущение психологической безопасности	2,22	2,40	2,39	F = 3,872	p = 0,223
66.	Самоотношение	1,66	1,68	1,61	F = 1,762	p = 0,175
77.	Самоконтроль	1,32	1,29	1,30	F = 0,347	p = 0,707
88.	Общий индекс агрессивности	4,49	4,47	4,42	F = 0,472	p = 0,625

ношение также сильно взаимосвязано с толерантностью, поскольку подросток, имея определенную мировоззренческую позицию, воспринимает себя целостным. Ситуативная тревожность — также ожидаемый предиктор, так как в ситуации безопасности любому человеку проще спокойнее реагировать на проявления другого.

Построенная регрессионная модель обладает достаточной надежностью. Можно сделать вывод о том, что если воздействовать на эти параметры посредством программы, то мы сформируем толерантность у подростков, обучающихся в инклюзивных классах.

В процессе составления программы нами был разработан цикл занятий, направленных на развитие различных аспектов внутреннего мира подростков, имеющих типичное развитие и детей с ОВЗ, которые, являясь структурными элементами модели психического, согласно результатам проведенного исследования, являются предикторами формирования толерантности у подростков, обучающихся в инклюзивных классах

Теоретической основой программы формирования толерантности у подростков в контексте инклюзивного образования является модель психического, представленная в работах Д.Х. Флейвелла, Е.И. Лебедевой, Е.А. Сергиенко. *Данный подход будет использоваться нами как объяснительный принцип подбора формирующих упражнений, а также для интерпретации полученных результатов.*

Важнейший аспект модели психического — это осознание того факта, что собственное психическое состояние не тождественно психическому состоянию другого человека.

Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Повторного тестирования» на изменение величины общего индекса толерантности в экспериментальной группе ($F = 30,763$; $p = 0,001$) (рис. 2). В контрольной группе статистически достоверных изменений величины общего индекса толерантности после повторного и отсроченного замера дисперсионный анализ не обнаружили ($F = 0,006$; $p = 0,994$) (рис. 3).

Это означает, что индекс толерантности увеличился в экспериментальной группе после повторного тестирования и после отсроченного замера статистически достоверно не угасает.

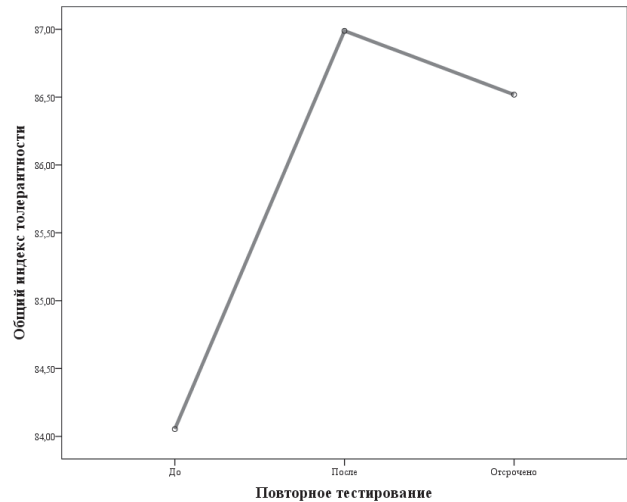


Рис. 2. Показатели общего индекса толерантности в экспериментальной группе в трех замерах

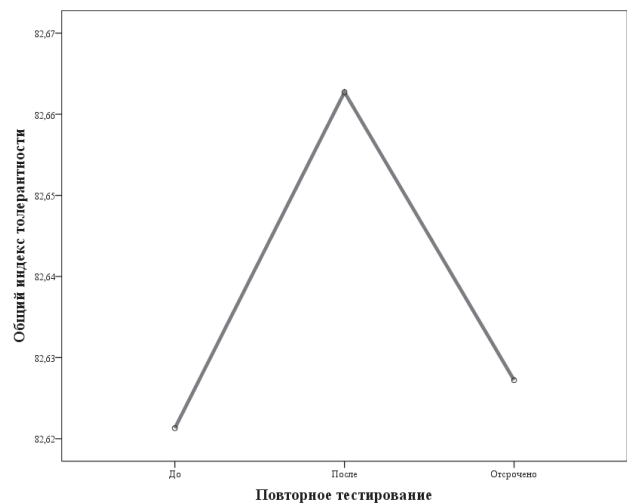


Рис. 3. Показатели общего индекса толерантности в контрольной группе в трех замерах

Обнаружено, что индекс толерантности увеличивается после проведения комплекса мероприятий по программе и повторного тестирования. Более того, психологический эффект от занятий по программе сохраняется и дисперсионный анализ не обнаруживает статистически достоверных изменений индекса толерантности, спустя шесть месяцев после окончания занятий. Это говорит о том, что занятия, нацеленные на повышение и укрепление толерантности у школьников, имели положительный результат. Наша гипотеза подтверждается. Полученные данные еще раз эмпирически подтверждают предположения Г.У. Солдатовой о формировании толерантной личности [23, 24, 28]. Через приобретение полезного и жизненно необходимого опыта, который подросток получает в процессе групповой работы, понятие толерантности наполняется не абстрактным, а конкретным личностным смыслом, и толь-

ко так оно может стать реально действующим конструктом, определяющим поведение человека. Важной задачей занятий программы являлось формирование позитивного отношения к самому себе, в первую очередь, чувства собственного достоинства и способности к самопознанию. Быть толерантным к себе, также означает развитие способности не предавать себя и свои интересы. Мы, вслед за Г. У. Солдатовой [24], рассматриваем этот комплекс самоотношения личности как необходимое условие позитивного отношения к другим и доброжелательного отношения к миру.

Толерантная личность — это человек с позитивным взглядом на мир, нравственный, активный в социальном плане, осознающий и признающий собственную уникальность и необходимость единения с другими, часто непохожими, людьми, понимающий и принимающий многообразие и взаимодетерминированность окружающего мира, обеспокоенный его судьбой и понимающий, что то, каким будет этот мир, зависит от каждого. Именно такой человек — толерантная личность — должен стать главным действующим лицом позитивного сценария развития человечества в современном мире. Формирование толерантной личности в подростковом возрасте возможно через отработку жизненно необходимых социальных навыков, которые позволят подростку осваивать трудное искусство жить в мире и согласии с собой и с другими. На занятиях мы создали для школьников условия для многократной отработки и привития таких навыков, как позитивного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций, корректировки самооценки, самоутверждения, самопознания [18]. В процессе работы мы старались развивать глубокое человеческое беспокойство за судьбы людей и формировали потребность быть вовлеченным в осуществление общечеловеческих целей и задач.

Развитие личности способствует проявлению толерантности, поскольку черты зрелой личности включают в себя ориентацию на общечеловеческие ценности, креативность, независимость суждений, уважительное отношение к чужой точке зрения, стремление способствовать развитию других людей. Таким образом, формирование толерантности может пониматься нами, как программа развития личности.

В настоящее время толерантность в России находится на стадии зарождения. Однако, позитивные перемены, происходящие на протяжении последнего десятилетия в Российской Федерации в сфере организации психолого-педагогического сопровождения, медицинского обслуживания, социальной защиты детей и взрослых с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью очевидны.

Опыт института коррекционной педагогики российской академии образования [14–16] свидетельствует о том, что родители в массе своей не хотят заниматься ребенком. Мы часто можем наблюдать следующую картину на улице — взрослого, волоком тащащего малыша на диагностический прием или коррекционные занятия, слыша неласковые слова, а то и угрозы в адрес собственного 3–5-летнего глухого, слепого или умственно отсталого ребенка. Возникают вопросы к родителю — «может быть стоило пропустить занятие и просто пообщаться с ребенком, приласкать, попытаться понять его?». Тирады, звучащие из материнских уст, жесты и взгляды таковы, что видишь конвоира, ведущего ненавистного узника на расправу, а не родителя желающего получить консультацию, дабы помочь своему ребенку.

Н. Н. Малофеев [14, 16] справедливо отмечает существующую в обеспеченных семьях проблему взаимоотношений, а именно — в таких семьях родительская любовь, заинтересованность заменяются покупкой дорогих игрушек, наймом воспитателей и репетиторов. Помочь особому ребенку, прежде всего, маленькому ребенку, почти невозможно без включения в коррекционную работу его близких. Однако, если этот нанятый логопед, психолог, репетитор обращается к таким «любящим» родителям со словами «Дорогие родители, вы должны...», глаза взрослого стекленеют: «Что значит должны? Я плачу, это вы все должны мне».

Если мы хотим построить общество равных возможностей, начинать нужно со школы. Инклюзивное обучение, при котором с первого класса дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью обучаются вместе со здоровыми сверстниками, на наш взгляд, реальный путь воспитать новое поколение действительно терпимое и гуманное. Образовательная система призвана формировать у детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (на доступном им уровне) установленные государственным стандартом знания, умения, навыки. Но школа не способна ответить ребенку и его родителям, почему он родился таким, как преодолеть недуг, как не стать иждивенцем, как найти достойное место в обществе, как строить семью, как переносить неприязнь окружающих. Да и сформировать у своих подопечных истинные ценностные идеалы и ориентиры школе без специальной помощи не по силам. Необходима длительная, целенаправленная, кропотливая работа по изменению нравственной атмосферы. Общество все еще не готово принять ребенка с инвалидностью или ребенка с ограниченными возможностями здоровья таким, каков он есть. Значительная часть населения воспринимает эту категорию людей если не с опасением и безразличием, то равнодушно-холодно. Так, эта

категория детей и их родители оказываются в некоем духовном вакууме, в ситуации отторжения. Огромные потенциальные возможности, которыми обладают интересующие нас дети, оказываются нереализованными, невостребованными.

Особые дети, как никто другой, нуждаются в защите своего права на обычное достойное детство. Школа это не только пандус, лифт и иные технические приспособления, прежде всего, это педагоги, способные реализовывать особые образовательные потребности учащихся с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья; это создание психологической, нравственной атмосферы, в которой особый ребенок перестанет ощущать себя не таким как все. Это место, где обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могут реализовать не только своё право на образование, но и, будучи включенным в полноценную социальную жизнь ровесников, обрести право на обычное детство и отрочество.

В целом, на основании полученных эмпирических данных в рамках реализации методологии системно-субъектного подхода исследования можно заключить: результаты позволяют надеяться, что дальнейшее использование предложенных нами занятий психологической программы или аналогичных психологических технологий может и должно быть перспективным в воспитании детей и построении инклюзивной культуры образовательной организации. Это задача для педагогов, психологов, педагогов-психологов и руководителей образовательных организаций, которые могут и должны попытаться внести свою лепту в процесс формирования гуманной толерантной личности при помощи специальных психологических технологий.

Инклюзивное образование предоставляет перспективы для такого развития общества, при котором границы между людьми разных социальных групп стираются. Имея опыт взаимодействия с людьми с ОВЗ и инвалидностью, общество перестанет негативно относиться к детям с ограниченными возможностями здоровья и предоставит им возможность для полноценного развития и включенности во все сферы общественной жизни. Это окажет позитивное влияние на развитие общества в целом, так как уровень социальной напряженности и разногласий между социальными группами будет снижаться. Проводимая нами коррекционная работа с детьми имела своей целью формирование у подростков способности активно защищать права человека, выражать протест против любых форм дискриминации. Наша задача — не просто научить толерантному поведению и выработать общую установку на принятие другого, но и сформировать такое качество личности, которое можно обозначить как активная

толерантность, которая предполагает позитивную направленность личности, креативность и развитие способности контролировать свои поступки в отношениях между людьми в соответствии с формулой: понимание и принятие, плюс сотрудничество.

Литература

1. *Айрес, Э.Д.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития [пер. с англ. Юлии Даре]. 5-е изд. — М.: Теревинф, 2018. — 272 с.
2. *Асмолов, А.Г.* Мы обречены на толерантность// Семья и школа, 2001, № 11. — С. 32–35.
3. *Банди, А., Лейн, Ш., Мюррей, Э.* Сенсорная интеграция. Теория и практика. Перевод с английского Д.В. Ермолаев, Е.М. Мельникова (14–17 главы). Научное редактирование Д.В. Ермолаев. Второе издание. — М.: Теревинф, 2018. — С. 373–424.
4. *Кашапов, М.М.* Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дисс. ... доктора психологических наук. — М. 2000. — 48 с.
5. *Кашапов, М. М., Шаматанова, Г. Л., Кашапов, А. С., Отставнова, И. В.* Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности// Интеграция образования, 2017. — Т. 21. — № 4. — С. 683–694.
6. *Кашапов, М.М.* Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации// Психология и школа, 2008. — № 1. — С. 64–70.
7. *Кашапов, М. М., Пошехонова, Ю.В.* Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении// Психологический журнал, 2017. — Том 38, № 3. — С. 57–65.
8. *Кашапов, М.М.* Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности// Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. — Т. 22. — С. 3–9.
9. *Кашапов, М.М.* Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов. В сборнике: «Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии»/ Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. — С. 186–195.
10. *Кашапов, М. М., Волченкова, А.А.* Когнитивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования// Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. — Т. 25. — Вып. 4, 2015. — С. 75–80.
11. *Кашапов, М. М., Волченкова, А.А.* Когнитивные компоненты подростковой креативности в конфликте с учителями// «Психология в странах АТР (Азиатско-Тихоокеанский регион): Человеческий фактор развития» Научно-политическое издание. — Т 1 (1), 2015. — С. 50–55.
12. *Кашапов, М. М., Волченкова, А.А.* Когнитивные и регулятивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования// Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. — Т. 23, 2018. — С. 40–49.

13. *Кислинг, У.* Сенсорная интеграция в диалоге. Понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие/ под ред. Е. В. Клочковой; [пер. с нем. К. А. Шарр].— М.: Теревинф, 2010.— 240 с.
14. *Малофеев, Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов.— М.: Просвещение, 2009.— 319 с.
15. *Малофеев Н. Н.* Ребёнок-инвалид нуждается в нашей любви// Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии.— № 3, 2010.— С. 3–6.
16. *Малофеев, Н. Н.* Право на образование, или зачем нужна инклюзия: Учительская газета — 2010, 31 августа // «Учительская газета», № 35, 2010.
17. *Малофеев, Н. Н.* Особый ребёнок — обычное детство// Дефектология.— № 6, 2010. С. 3–8.
18. *Райгородский, Д. Я.* (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие.— Самара: Издательский Дом «БАХРАХ–М», 2001.— 672 с.
19. *Семаго, Н. Я., Чиркова, О. Ю.* Типология отклоняющегося развития: Недостаточное развитие.— М.: Генезис, 2011.— 288 с.
20. *Сергиенко, Е. А.* Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта// Субъект, личность и психология человеческого бытия/ под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябкиной.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.— С. 113–146.
21. *Сергиенко, Е. А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.— 464 с.
22. *Сергиенко, Е. А.* От когнитивной психологии к психологии субъекта// Психологический журнал.— Т. 28, 2007.— С. 17–27.
23. *Солдатова, Г. У.* Искусство жить с непохожими людьми/ под ред. А. Г. Асмолова и др. Министерство образования московской области, Издательский дом «Московия», 2009.
24. *Солдатова, Г. У.* Разные, но равные: большие психологические игры.— М.: Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004.— 336 с.
25. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017–2016 года. URL: <http://www.coiisultaiit.iTi>.
26. *Henry, J. D., Phillips, L. H., Ruffman, T., Bailey, P. E.* A meta-analytic review of age differences in theory of mind// Psychology and Aging.— 28(3), 2013.— P. 826–839.
27. *Gillies, R. M.* The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. Learning and Instruction, 14 (2), 2004.— P. 197–213.
28. *Kashapov, M. M., Serafimovich, I. V., Poshekhonova, Y. V.* Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking// Psychology in Russia: State of the Art, 2017.— № 10 (1).— P. 80–94.
29. *Kashapov, M. Volchenkova A.* Cognitive and Regulatory Foundations of Tolerance in Schoolchildren in Inclusive Education// The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS: ECCE2018 VII International Conference Early Childhood Care and Education.— Moscow, 2018.— P. 34–42.
30. UNESCO (2009) Policy Guidelines on Inclusion in Education.

Сравнительный анализ в выполнении проективных методик учащимися художественных и общеобразовательных школ

И. С. Мосолова, П. А. Побокин, г. Смоленск, Российская Федерация

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам особенностей и различий в выполнении проективных методик детьми, обучающимися дополнительно в художественной школе, и детьми, не получающими дополнительного образования в данной сфере. Приведены результаты исследования по изучению данных феноменов. Представлены интерпретация результатов исследования, а также выводы и рекомендации для психологов при предъявлении детям проективных методик.

Ключевые слова: проективные методики, психодиагностика подростков и детей, педагогическая психология, рисуночная методика, «несуществующее животное».

При работе с взрослыми респондентами мы неоднократно сталкивались с тем, что результаты теста «Рисунок несуществующего животного» и «Дом–дерево–человек» оказываются не валидны для людей, имеющих развитый навык рисования, так как они зачастую значительно отклоняются от цели методики и работают «на результат», стараясь создать правильное и приятное изображение (соответствующее законам перспективы, правилам ведения линии и штриховки, соблюдающее композиционно верное расположение на листе, анатомически верные пропорции тела и т.п.). Из-за этого верная интерпретация становится невозможна и суть проведения методики полностью теряется. Иначе говоря, использование известнейших тестов «ДДЧ», «Несуществующее животное» и прочих графических методик [2, 6, 7], как мы предполагали, неэффективно в работе с профессионалами, знающими, как должен выглядеть «верный» рисунок и на бессознательном уровне неспособны рисовать, отклоняясь от канонов. Это является значимым препятствием на пути качественной психодиагностики, ведь, как известно, проективные методики являются одними из наиболее объективных в силу того, что фальсифицировать результат практически невозможно, в то время как тесты-опросники зачастую являются достаточно очевидными для интеллектуальных респондентов и особенно современных подростков, которые часто сталкиваются с тестами в повседневной жизни. Нельзя бездоказательно говорить, что интерпретация рисунков художников не имеет практического смысла, эта тема требует дальнейшего изучения, но стоит сделать акцент на том, что при выявлении у исследуемого определенной установки на «правильное» выполнение методики (это может быть обусловлено темпераментальными особенностями, особенностями

воспитания, некорректной трактовкой инструкции к методике и другими факторами) необходимо уметь отличить действительные проявления бессознательного от продукта социального научения. Именно поэтому говорят о том, что выполнение проективных методик обладает повышенными требованиями к самому исследователю.

Однако рисовальные проективные методики в большинстве случаев применяют при работе с детьми, и, согласно нашей гипотезе, именно на них обучение в художественной школе накладывает больший след. Дети раннего подросткового возраста в значительной мере нуждаются в одобрении со стороны наставников, и, возможно, даже не имея значительного навыка в изобразительном искусстве, будут настолько это возможно стараться угодить им, и вследствие этого — испытывать дискомфорт во время выполнения задания. Свидетельствовать об этом будут либо результаты, интерпретация которых будет противоречить действительности, иначе говоря, не валидные, либо напрямую трудности в выполнении задания. Наше исследование направлено не на глубокое изучение личностных особенностей и не имеет целью разобраться в скрытом значении каждого рисунка, поэтому вынужденно мы пользовались описанной в литературе интерпретацией [2, 7], стараясь сделать ее максимально доступной для понимания детей данной возрастной категории и делая оговорки на особенности их жизни и актуальных примерах. Тем не менее, мы полностью отдаем себе отчет в том, что это не было полноценной диагностикой и результаты каждого отдельного ребенка могут иметь исключительно статистическое значение.

В наше время развитых информационных технологий вследствие повсеместной компьютериза-

ции детям с ранних лет приходится сталкиваться с решением различного рода тестов. С первого класса детям могут предлагать тестовую систему в качестве способа проверки знаний, а школьные психологи выявляют с помощью тестовых методик различные психические отклонения и личностные особенности. К подростковому возрасту школьники привыкают к данной системе настолько, что зачастую не относятся всерьез к психодиагностическим методикам, зная, как можно получить желаемый результат, отвечая на вопросы интуитивно, безынициативно или не задумываясь вовсе. Что не менее важно, подростки способны предугадывать какой результат они получат, отвечая на те или иные вопросы, и при необходимости получить тот или иной результат могут выработать подходящую стратегию ответов. Проективные тесты из-за своей объективной сложности и опоры на бессознательные процессы психики позволяют избежать получения как бездумных, так и умышленных ответов и, следовательно, неверных результатов. Однако можно ли учитывать в полной мере результаты методик, если навык рисования выработан до автоматизма и, следовательно, в ходе ее выполнения будет задействована иная часть бессознательного?

Как и любой проективный тест, методика «Не существующее животное» основана на теории психомоторной связи, согласно которой о состоянии нашей психической деятельности может свидетельствовать результат исследования деятельности моторной, в частности в движении руки при рисовании. Эта теория базируется на учении И.М. Сеченова, согласно которому любое представление, возникающее в нашей психике, так или иначе, заканчивается движением [6]. В случае, если в реальности это движение, интенция, не осуществляется, то напряжение энергии суммируется в соответствующих невоплощенному движению группах мышц до тех пор, пока не проявит себя в качестве ответного движения на предъявленный стимул. Тенденция к движению имеет некоторое направление в пространстве: приближение, удаление, выпрямление, наклон, подъем, падение. Лист бумаги, полотно картины — это и есть модель пространства, которая фиксирует помимо напряженности мышц фиксирует наше отношение к пространству. Оно же, в свою очередь, связывается с идеально-мыслительным планом работы психики и эмоциональной окраской и временным периодом, то есть прошлым, настоящим и будущим. Каждая из сторон этого пространства относительно объекта имеет свое общее значение, например, правая сторона связывается с положительными эмоциями, активностью, энергией, конкретностью действий, а левая — с отрицательными депрессивными эмоциями, неуверенностью и пассивностью [8]. Помимо этих общих законо-

мерностей о связи психомоторной деятельности и отношения к пространству также при толковании обязательно используются теоретические нормы оперирования с символами, символическими геометрическими фигурами и элементами.

В рамках исследования проективный тест «Не существующее животное» М.З. Дукаревич, выдающегося психолога и величайшей женщины [4], выполнили 113 детей-подростков в возрасте от 11 до 14 лет, из которых 51 человек является учащимися Детской художественной школы имени М.К. Тенишевой города Смоленска, а 62 человека не получают дополнительного образования в области изобразительных искусств. Для выполнения работы использовалась обыкновенная писчая бумага формата А4, предложенная экспериментатором, и простые карандаши самих испытуемых. Применение цветных материалов было запрещено в силу ограниченности времени и неоправданных усложнений интерпретации. После завершения теста обеим группам детей было предложено ответить на 2 простых вопроса касаясь проделанной работы: «Согласны ли вы с результатами теста?» и «Старались ли вы при выполнении рисовать так, чтобы рисунок был красивым и правильным с точки зрения техники?». На оба вопроса стоило дать простой ответ в форме «Да, я согласен/ Это правда» и «Нет, я не согласен/ Это ложь». За тем, как дети справляются с тестом, исследователь ведет внимательное сплошное наблюдение, фиксируя дополнительные данные о детях, столкнувшихся с трудностями.

Тестирование проводилось в учебных группах по 5–10 человек в художественной школе и 15–25 в общеобразовательной школе. Исследование в исследуемой и контрольной группах проводилось в равных условиях — во время занятия, в присутствии преподавателя, за повседневными учебными местами, в спокойной обстановке, поэтому фактор влияния среды можно исключить. Время на выполнение задания было не ограничено, и все группы справлялись по-разному: группы детей художников в среднем тратили на выполнение теста от 8 до 15 минут, когда же дети из общеобразовательной школы справлялись с задачей за 15–20. Стоит подчеркнуть, что дети-художники, как правило, закончив изображение, сдавали его сразу же с полной уверенностью в его завершенности, в то время как дети из общеобразовательных школ значительную часть времени искали, «что бы еще дорисовать» и отказывались сдавать, даже если идей на этот счет у них не было.

При этом необходимо отметить, что среди детей-художников неоднократно были случаи, когда дети отказывались от выполнения теста вовсе. Так как работа проводилась на добровольной и анонимной основе, то принудить к выполнению

было невозможно и ненужно, но даже после мягких просьб «просто попробовать» некоторые дети решительно отказывались, либо сдавали пустые листы бумаги. В группах из общеобразовательных школ не было ни единого случая подобного рода: подростки, не знавшие, что рисовать, охотно соглашались поучаствовать в тестировании после короткого ободрающего разговора.

Полученные нами результаты оказались крайне интересными. В первую очередь, хотелось бы обратить внимание на низкий процент оригинальности работ (43% работ обладают крайне низкой оригинальностью, причем 22 человека из общего числа неоригинальных работ являются художниками и 27 детей не являются художниками, что в обоих случаях составляет 43% от каждой малой группы). Стоит отметить, что под оригинальностью традиционно понимается отказ от шаблонности, наличие нестандартных элементов или их расположения, явная непохожесть на знаменитые образы или реальных животных. Очень многие рисунки явно отражают те или иные черты современной массовой культуры и популярных мультипликационных персонажей. Особенной популярностью пользуются различные вариации кошачьих (15% всех детей, 6 из них — художники, 11 — дети из общеобразовательных школ), лошадей и пони (7% всех детей, 0 — художники, 8 — дети из общеобразовательных школ) и драконов (7%, 8 — художники, 0 — дети из общеобразовательных школ). Кроме того, частым повторяющимся элементом являются крупные черные глаза с белыми бликами, рог единорога и пернатые крылья. Эти детали повторяют широко известных современным детям персонажей и их различные вариации — единороги, пегасы, русалки, котят, демоны, драконы и так далее. Это же касается и текстовых описаний животных, которые иногда оставляли на бумаге дети: очень часто повторяются слова «друзья», «объятья», «радуга» и другие исключительно положительно окрашенные вещи и явления, которые в совокупности с ранее перечисленными внешними элементами создают крайне яркие клише.

Распределение ответов также нас удивило. 90% детей-художников согласно с интерпретацией своего рисунка, однако при этом только 6% испытывали трудности, связанные с рисованием «по правилам». В то же время 97% учащихся общеобразовательных школ согласны со своими результатами, но при этом 31% детей испытывал беспокойство о том, что его рисунок будет выглядеть некрасиво.

Низкий уровень оригинальности. Мы считаем важным обратить внимание на данный аспект результатов нашего исследования, так как массовая культура напрямую отражается в сознании совре-

менных детей. Хотелось бы сказать, что, несмотря на то, что исследователь неоднократно повторял, что по правилам методики существо должно быть максимально оторванным от существующих образов, многие дети пренебрегали этим условием и повторяли известных мультипликационных персонажей. Из данного положения можно сделать 2 вывода: 1) общее снижение оригинальности разного мышления детей и подростков; 2) слабый волевой и мотивационный компонент в выполнении задания, в силу чего испытуемые предпочитали наиболее простой путь изобретению чего-то нового. Однако, несмотря на то, что выбранные персонажи не являются в полной мере продуктом психики самих детей, 93% процента опрошенных детей вполне согласны с интерпретацией их рисунка. Это может говорить о том, что дети, привыкшие с ранних лет к потреблению готовой информации из телевизионных программ и интернет-источников, начали интериоризировать определенные формы поведения, «примерять» на себя те или иные маски известных героев. В данном случае мы имеем дело с особой формой викарного обучения, где образцом для подражания выступают не родители, а персонажи, ведущие. Устоявшийся в голове архетип, приятный образ, легкий для изображения — это то, что в первую очередь извлекается из сознания подростка и, судя по всему, то, что во многом его может характеризовать. Этим знанием пользуются и сами авторы мультимедиа: ни для кого не секрет, что шоу создаются на ту или иную возрастную категорию, так что представленные образы будут в наибольшей степени импонировать зрителю. По воспоминаниям, в советский период медиа были куда менее доступны, носили куда более нравоучительный характер. отождествление себя с каким-либо персонажем возможно было только с позиции сравнения («А как бы поступил мой любимый герой?»), на данный же момент отождествление куда более глубокое и, по нашему мнению, бессознательное.

Согласие/ Несогласие с интерпретацией рисунка. Первичный анализ рисунков проводился детьми самостоятельно, на основе услышанного от исследователя стандартного ключа, однако вместе с уточняющими вопросами и пояснениями подростки оказались вполне способны соотносить предложенные характеристики с личностными особенностями. Высока вероятность того, что дети, получившие в ходе тестирования не удовлетворяющий их результат ответили несогласием, но понять характер этого отрицания удается зачастую благодаря самим рисункам. Касательно распределения результатов стоит отметить два важных момента: а) дети из общеобразовательных школ на 7% чаще соглашались с интерпретацией, чем учащиеся художественных школ; б) дети из общеобразовательных школ на 25% чаще ис-

пытывали трудности при выполнении методики из-за того, что беспокоились о качестве их рисунка. Рассмотрим выводы, вытекающие из этих двух утверждений. Отличие в согласии и несогласии между рисующими и не рисующими подростками незначительно при данной выборке, в силу чего мы не можем подтвердить или опровергнуть нашу гипотезу о том, что люди с развитым навыком изобразительного искусства неспособны корректно справляться с проективными методиками. Этот вопрос все еще следует дальнейшего изучения. Второе же утверждение полностью опровергает нашу гипотезу о том, что дети-художники испытывают трудности в рисовании «Несуществующего животного» из-за чрезмерно ответственного подхода к самому процессу рисования. Напротив, мы можем наблюдать, что данное умение помогает человеку чувствовать себя уверенней в данной области, не сомневаться в проделанной работе. Кроме того, это может говорить о том, что дети, обучающиеся в художественных школах, получают куда больше удовольствия от рисования, а, следовательно, выполнение данного типа методик для них является минимальным стрессором и способствует появлению более доверительных и свободных отношений между психологом и ребенком. Учитывая эти два факта, можно сказать, что применение проективных методик напротив особенно подходит для увлеченных рисованием детей, ведь они будут проявлять больший интерес к ней, а вероятность погрешности и неточности результатов невысока, что полностью противоречит первоначальной гипотезе.

Стоит сделать акцент на том, что наблюдение, положенное в основу гипотезы, было установлено при работе со студентами, и на данном возрастном этапе различие в развитости навыка рисования куда более значительно, чем в раннем подростковом возрасте. Качество рисунков в общей массе значительно не отличается, особенно хорошо это показывает равное соотношение неоригинальности работ у рисующих и не рисующих детей. Объективно само умение у детей данного возраста развито еще не в полной мере и значимым в данном случае скорее оказывается отношение к процессу, но не к результату. Для более опытных художников, отточивших навык изобразительного искусства до автоматизма и в большей степени осведомленных во всех правилах построения рисунка и композиции, результат, как мы предполагаем, будет совершенно иным. Это означает, что наше изучение в данной области не заканчивается, и это был лишь первый этап в исследовании подходов различных групп людей к выполнению проективных методик.

Таким образом, данное исследование еще раз подтвердило, что проективные методики по досто-

инству считаются наиболее объективными и важными при психодиагностике детей и подростков. Психологам-педагогам стоит дополнительно обратить на них внимание при работе с детьми, интересующимися изобразительным искусством, но обязательно в совокупности нескольких рисунков [1], либо же уточняя детали путем наводящих вопросов, чтобы отклонить фактор влияния навыка на результаты теста.

Литература

1. *Габидулина, С. Э.* К обоснованию методики «Рисунок несуществующего животного» // Вестник Московского университета, сер. 14, Психология. — № 4, 1986. — С. 56–57.
2. *Кочубеева, Л. А., Стоялова, М. Л.* Применение проективной рисуночной методики «Несуществующее животное» для определения ТИМ // Социологика, ментология и психология личности. — № 6, 2002. — С. 5–18.
3. *Музыченко, Г. Ф.* Проективная методика «Несуществующее животное». Руководство и результаты психодиагностического исследования взрослых пациентов с различными расстройствами эмоционально-личностной сферы. — СПб: Речь, 2013. — 56 с.
4. Памяти Майи Захаровны // Остров. — М.: Редакция журнала «Остров» — № 8, 2001. — С. 4–7.
5. *Райгородский, Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. — Самара: Бахрах-М, 2000. — 672 с.
6. *Романова, Е. С., Потемкина, О. Ф.* Графические методы в психологической диагностике. — М.: Дидакт, 1992. — 256 с.
7. *Тищенко, К. А.* Исследование уровней тревоги и самооценки ребенка. Бюллетень медицинских интернет-конференций. — № 7, 2016. — С. 1390–1390.
8. *Яньшин, П. В.* Клиническая психодиагностика личности. — СПб: Речь, 2007. — 320 с.

Взаимосвязь вузовской адаптированности и параметров эмпатии при уровнях общей эмпатии

А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье эмпирически установлена взаимосвязь социальной, социально-психологической адаптации студентов в ВУЗе и параметров эмпатии. Рассмотрены особенности данной взаимосвязи на уровнях эмпатии: низком, среднем, высоком. В структурах уровней эмпатии выявлены параметры эмпатии, оказывающие фасилитирующее и ингибирующее взаимодействия на вузовскую адаптированность. Получены данные, раскрывающие характер организованности структур психологических качеств, формирующих вузовскую адаптацию, на разных уровнях эмпатии. Интерпретированы показатели когерентности, дивергентности и организованности структур на разных уровнях эмпатии с помощью структурных индексов. Найден предпосылки к зависимости типа оптимума, способствующего адаптированности, для отдельных параметров эмпатии. Описаны возможные рекомендации по развитию успешной адаптированности студентов в ВУЗе с помощью коррекции параметров эмпатии. Полученные данные дают возможность экстраполяции результатов на другие виды деятельности.

Ключевые слова: социальная адаптация, социально-психологическая адаптация, вузовская адаптация, параметры эмпатии.

Проблема адаптации студентов в ВУЗе затрагивает важные аспекты значимости: социальный, теоретический, практический и прикладной. Это не только подготовка будущих специалистов, которые необходимы обществу, но и развитие самой личности индивида [4]. Профессионализация часто зависит от того: смог ли студент адаптироваться и принять новую социальную среду. Необходимо повысить эффективность подготовки и само-коррекции студентов, за счет теоретической осведомленности в данной сфере. Можно предположить, что полученные результаты будут способствовать не только вузовской адаптации, но и социальной адаптации в других видах деятельности.

Социальная адаптация определяется приспособлением к условиям социальным, то есть, процесс и результат вхождения в новую социальную среду [4]. Социально-психологическая адаптация зависит не столько от конкретных условий, сколько от усвоения норм, правил, ценностей общества [2]. Адаптация студентов к ВУЗу объединяет в себе эти два явления. С одной стороны, студент адаптируется к новой социальной среде — ВУЗу. С другой, он продолжает развиваться как личность, которая приобретает и видоизменяет социально-психологический статус [2]. Для того чтобы разделить эти явления можно считать, что социальная адаптированность (результат адаптации) выражается через успешность в определенном виде деятельности [3], а социально-психологическая адаптированность — это становление индивида как личности в обществе, достижение

приемлемой для индивида и окружения социально-психологической роли, статуса. Для более точного анализа вузовской адаптации общее явление следует дифференцировать на три составляющих: дидактический, социальный, профессиональный компоненты [4]. Чтобы повысить успешность адаптации, необходимо для начала узнать, какие факторы способствуют, а какие снижают эффективность адаптированности.

Эмпатия считается механизмом взаимодействия с другими людьми. В данном исследовании центральное положение занимает теория В. В. Бойко, поскольку он выделил параметры эмпатии, которые соотносятся с существующими в других теориях (М. Хоффмана, Н. И. Сарджвеладзе, И. М. Юсупова, М. Дэвиса, В. Е. Ключко, Т. Г. Карягиной и др.) аспектами эмпатии: когнитивным (рациональным), аффективным (эмоциональным) и конативным (активно-действенным) [1,7]. В. В. Бойко считает, что эмпатия — это орудие познания, постижения, форма отражения другого человека: в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [1]. Возможно ли это средство применить к достижению цели — повышения адаптированности индивида в социуме, в деятельности?

Общей гипотезой исследования выступило предположение о наличии взаимосвязи между социальной адаптации в вузе, а также социально-психологическая адаптациями и параметрами эмпатии. На основе литературного анализа общая гипотеза была конкретизирована в предположение о наличии прямой, положительной зави-

симости между переменными на разных уровнях общей эмпатии (далее — ОУ).

Для того, чтобы рассмотреть специфику данной взаимосвязи, были выбраны следующие методики:

1. М. С. Юркиной «Адаптация студентов к ВУЗу», шкалы — дидактическая (ДА) социальная (СА), профессиональная (ПА) адаптации. Выбор методики обусловлен тем, что она позволяет одновременно диагностировать все три компонента вузовской адаптации в совокупности.

2. тест В.В. Бойко диагностики уровня эмпатических способностей, шкалы — рациональный (РЭ), эмоциональный (ЭЭ), интуитивный (ИЭ) каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии (СЭ); проникающая способность в эмпатии (ПСвЭ); идентификация (И); общий уровень эмпатии (ОУ). Выбор методики обосновывается тем, что основой её шкал послужила классификация эмпатии, которая взята как ключевая в данном исследовании.

3. К. Роджерса, Р. Даймонда «Диагностика социально-психологической адаптации», а именно шкала — адаптированность. Взята только интегральная шкала, которая показывает социально-психологическую адаптированность в целом. Необходимость выбора методики заключается в более глубинном анализе вузовской адаптированности (ВА), как социально и социально-психологического проявлений адаптации.

Выборку составили студенты первого курса, факультетов: экономического, юридического и психологического. Общее число испытуемых — 233 человека. Из них, 82 — мужчины, 151 — женщина. Возраст испытуемых от 17 до 21 года.

В целях изучения выраженности различий ВА на разных уровнях эмпатии общая выборка была разделена на *три группы*, выделенных на основании показателей общего уровня эмпатии (ОУ), с помощью линейного дискриминантного анализа Фишера:

1. Низкий уровень ОУ — 35 человек.
2. Средний уровень ОУ — 171 человек.
3. Высокий уровень ОУ — 24 человека.

В результате статистической обработки результатов (с помощью программы Psychometric Expert 8) была установлена взаимосвязь между компонентами вузовской адаптации (ВА), социально-психологической адаптацией и параметрами эмпатии (см. таблицу 1).

Таблица 1
Общая матрица интеркорреляций между ВА, А и параметрами эмпатии

	ДА	СА	ПА	А
РЭ				-0,11*
ЭЭ				-0,19**
ИЭ	-0,16**		-0,26***	-0,19**
ПСвЭ		0,24***	0,25***	0,29***
И		0,17**		
ОУ				

Обозначения: ДА — дидактическая адаптация, СА — социальная адаптация, ПА — профессиональная адаптация, А — социально-психологическая адаптированность, РЭ — рациональный канал эмпатии, ЭЭ — эмоциональный канал эмпатии, ИЭ — интуитивный канал эмпатии, СЭ — установки, способствующие эмпатии, ПСвЭ — проникающая способность в эмпатии, И — идентификация, ОУ — общий уровень эмпатии.

Данные показывают, что все параметры эмпатии, кроме общего уровня эмпатии (ОУ), имеют взаимосвязь с вузовской адаптированностью. Нами были установлены отдельные корреляции каждой группы ОУ для сравнения структур (см. таблицу 2).

Таблица 2
Матрица интеркорреляций при трех уровнях ОУ: низком, среднем, высоком

уровни	ДА			СА			ПА			А		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
РЭ												
ЭЭ											-0,18**	
ИЭ		-0,22**			-0,17*	-0,38*		-0,34***			-0,23**	
СЭ										-0,31*		
ПСвЭ			0,34*		0,24***			0,26***	0,43*		0,34***	
И				0,35*		0,39*					0,14*	

Обозначения: Н — низкий уровень ОУ, С — средний уровень ОУ, В — высокий уровень ОУ, остальные как в таблице 1.

Полученные данные являются основанием для дальнейшего анализа.

Во-первых, изначально обратим внимание на то, что взаимосвязь вузовской адаптированности (ВА) найдена со всеми параметрами эмпатии, кроме рационального канала эмпатии (РЭ). Рациональное в эмпатии — это переработка всей сенсорной информации о партнере взаимодействия [1]. Отсутствие отрицательных и положительный взаимосвязей говорит о том, что рациональный канал эмпатии (РЭ) развивается нейтрально, отдельно, параллельно структуре. Возможно, его как инструмент познания или как средство для адаптации нужно научиться верно использовать. Поскольку в выборке состоящей только из студентов экономического факультета он имел отрицательные связи с профессиональной адаптацией (ПА) [5], то отсутствие корреляций в выборке этого исследования можно объяснить через особенности выборки. Различия между факультетами статистически нивелированы, хотя имеется небольшой показатель в общей матрице корреляций на низком уровне значимости (см. таблицу 1).

Во-вторых, на разных уровнях общего показателя эмпатии наблюдаются закономерности, при анализе которых необходимо учитывать следующие обстоятельства:

1. Рассматривать целесообразно от низкого уровня к высокому — по увеличению общего уровня эмпатии (ОУ), чтобы сделать заключение о взаимодействии эмпатии с адаптированностью в ВУЗе. Выявить как рост эмпатии содействует успешности адаптации. 2. Общий уровень эмпатии (ОУ) — это интеграция отдельных параметров, в то время как его рост сопровождается увеличением всех параметров эмпатии. Были обнаружены значимые различия в средних показателях шести параметров эмпатии, и они все возрастают от низкого общего уровня к высокому. 3. Мы полагаем, что параметры эмпатии в данной структуре более раннее сформированное образование, а адаптация студентов более позднее. Что объясняется особенностями выборки — студенты-первокурсники, находящиеся на начальных этапах адаптации к ВУЗу. Поэтому рассмотрим содействие параметров эмпатии вузовской адаптации (ВА).

Можно наблюдать, что *проникающая способность в эмпатии* (далее — ПСвЭ) имеет поло-

жительные значимые корреляции со всеми выбранными шкалами адаптированности. ПСвЭ оказывает катализирующее взаимодействие с компонентами ВА: социальным и профессиональным, что было детально показано в отдельных статьях [5, 6]. Подробнее остановимся на тенденциях. Прослеживается закономерность: при росте общего уровня эмпатии (ОУ) увеличивается положительное взаимодействие ПСвЭ. На низком уровне ОУ взаимосвязей не наблюдается. На среднем уровне ОУ выявлены самые значимые корреляции. (Средний уровень ОУ: ПСвЭ и СА, ПСвЭ и ПА, ПСвЭ и А) На высоком уровне ОУ ПСвЭ установлены менее значимые корреляции, но обладающие высокими значениями. (Высокий уровень ОУ: ПСвЭ и ДА, ПСвЭ и ПА) Значение ПСвЭ и ПА — самый наибольший показатель в структуре по всем уровням ОУ (см. таблица 2.) Обратим внимание на то, что только при высоком уровне ОУ ПСвЭ имеет положительные взаимосвязи с дидактическим компонентом ВА. Но на высоком уровне — некоторые корреляции, которые были на среднем уровне ОУ, пропадают. Результаты для наглядности представлены в таблице 3.

Высокий уровень эмпатии (ОУ) способствует развитию проникающей способности (ПСвЭ), которая в свою очередь положительно взаимодействует с вузовской адаптированностью (ВА). У высокоуровневых испытуемых по общей эмпатии — ПСвЭ фасилитирует даже дидактическую адаптацию (ДА). У среднеуровневых испытуемых ПСвЭ направлена больше в социальную и социально-психологическую адаптированность. У обеих групп (средний и высокий уровни ОУ) — содействие ПСвЭ с профессиональной адаптацией (ПА).

Данная закономерность позволяет говорить о необходимости развития ПСвЭ, так как этот параметр эмпатии положительно содействует социальной и социально-психологической адаптации. На высоком уровне ОУ ПСвЭ менее положительно взаимосвязана, если рассматривать в общем, чем на среднем ОУ. Что может говорить о пределах развития ПСвЭ, как фасилитатора ВА. Но высокий уровень открывает возможность благотворного развития ДА с помощью ПСвЭ. ПСвЭ дает

Таблица 3
Матрица интеркорреляций для параметра эмпатии ПСвЭ

	ДА	СА	ПА		А
уровни	высокий	средний	средний	высокий	средний
ПСвЭ	0,34*	0,24***	0,26***	0,43*	0,34***

Обозначения те же, что и в таблице 1.

Таблица 4

Матрица интеркорреляций для параметра эмпатии ИЭ

	ДА	СА		ПА	А
уровни	средний	средний	высокий	средний	средний
ИЭ	-0,22**	-0,17*	-0,38*	-0,34***	-0,23**

Обозначения те же, что и в таблице 1.

возможность входить в доверие партнеру, располагать его к себе, создавать атмосферу открытости, эмпатийного постижения [1]. Следовательно, этот параметр может проявляться в поведении. Эмпатия, скорее всего, дает возможность изменяться в ответ на реакции партнера [7]. Возможно, именно само поведение, направленное на эмпатийное познание, способствует адаптированности в ВУЗе.

Следующая закономерность, которую можно проследить в таблице 1, это ингибирующее взаимодействие *интуитивного канала эмпатии* и вузовской адаптации (см. таблицу 4).

На низком уровне ОУ нет значимых корреляций с ИЭ. Можно наблюдать, что средний уровень эмпатии отличается наибольшим количеством отрицательных взаимосвязей с ИЭ. На высоком уровне выявлена одна корреляция (ИЭ и СА), которая имеет более высокий показатель, чем у остальных взаимосвязей ИЭ в структурах. Получается, что ИЭ при среднем уровне ОУ больше всего отрицательно взаимосвязан, а менее коррелирует на низком и высоком уровнях ОУ. Специфика данных различий в корреляциях на разных уровнях ОУ обусловлена, возможно, тем, что высокий уровень общей эмпатии (ОУ) компенсирует — из-за роста других параметров эмпатии — недостаток осведомленности ИЭ. Интуитивный канал эмпатии — это опыт, хранящийся в подсознании и неосознанное принятие решений индивидом, при нехватке объективной информации [1]. Видно, что для адаптации в ВУЗе — это неэффективное средство. Попытки действовать наугад, вслепую, могут помочь при наличии более высокой осведомленности, уже имеющихся компетенциях, успешного прошлого опыта и пр. Высокоуровневые испытуемые по эмпатии, возможно, более часто применяют эмпатические способности, что нивелирует отрицательное воздействие интуитивного канала. Но при социальной адаптации, как видно, все равно сохраняется отрицательная взаимосвязь на высоком уровне ОУ (ИЭ и СА), и показатель её растет по сравнению со средним уровнем. Данные особенности этой закономерности позволяют сделать утверждение о важности снижения содействия ИЭ как параметра эмпатии. Необходимо понять, как направить

данный канал эмпатии, чтобы он способствовал адаптированности, а не усугублял ее.

Остальные корреляции имеют небольшую значимость для выявления закономерностей, поэтому подробно рассмотрены не будут. Важно заметить, что только два параметра эмпатии положительно коррелируют с адаптированностью в ВУЗе: ПСвЭ и идентификация (И). Остальные параметры эмпатии взаимосвязаны отрицательно. Эта специфика взаимосвязи является интересной для дальнейшего исследования возможных механизмов отрицательного взаимодействия. Пока представляется наилучшим возможным выходом нивелирования отрицательных корреляций — повышения общего уровня эмпатии. Это должно снизить ингибирующие связи (ИЭ, например) и установить положительные корреляции с ДА (как видно в таблице 3).

В-третьих, значимых различий не выявлено в средних значениях по показателям компонентов ВА и социально-психологической адаптированности (А) при разных уровнях эмпатии. Это говорит о том, что при аналитическом рассмотрении структур, по их элементам, различий в адаптированности не установлено. Но при системном рассмотрении найдены различия в организованности структур (см. таблицу 5).

Таблица 5

Структурные индексы для уровней общей эмпатии

Структурные индексы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Когерентности	20	30	28
Дивергентности	12	38	18
Организованности	8	-8	10

Структурный уровень исследования необходим для интерпретирования с аналитическим уровнем совместно, комплексно. Именно на структурном уровне проявляются «структурные эффекты»: чем более целостной является структура личностных качеств, тем выше адаптивность субъекта. В структуре личности выделяют категории, по влиянию на успешность адаптации, качеств: позитивные (катализаторы), негативные (ингибиторы) и нейтральные [3]. Обратимся

к получившимся результатам более подробно. *Когерентность структуры (ИКС)*. Самой наименьшей когерентностью структуры обладает низкий уровень ОУ. При низком уровне, возможно, параметры эмпатии не «раскрыли» свои положительные свойства из-за низких показателей. Заметно, что для среднего уровня ОУ характерна более высокая сплоченность структуры. Имеются большее количество положительных связей. Можно предположить, что параметры эмпатии в этой структуре находятся тоже в своих средних, оптимальных значениях. Этот оптимум параметров и увеличивает когерентность структуры. При высоком уровне ОУ оптимум элементов структуры превышен — из-за чего однородность снижается. *Дивергентность структуры (ИДС)*. На низком уровне ОУ не сильно выражена дивергентность, разобщенность структуры, предположительно, по той же причине низких показателей параметров эмпатии, которые оказывают подавляющее воздействие на адаптированность. Низкие показатели не дают «раскрыть», проявить негативные содействия определенных ингибиторов. Зато на среднем уровне ОУ крайне проявляются отрицательные корреляции. На высоком уровне ОУ дивергентность спадает. Скорее всего, происходит демпфирование, или иными словами, компенсация негативных взаимодействий за счет увеличения показателей элементов-катализаторов.

Организованность структуры (ИОС = ИКС — ИДС) и базовые качества. Низкий уровень ОУ похож своей организованностью на высокий уровень. Отличается он базовыми качествами, что важно рассмотреть для понимания его успешности формирования. Тройка базовых качеств с наибольшим весом здесь — СА (14), А (14), ПсвЭ (10). Как уже было сказано выше, все параметры эмпатии здесь представлены в наименьшей выраженности, о чем свидетельствуют их показатели. В этой структуре качества с наименьшим весом занимают качества-ингибиторы, например, ИЭ с самым низким показателем веса (1 связь).

На среднем уровне эмпатии (ОУ) организованность имеет отрицательный индекс, что говорит о хаотичности, «рыхлости» и аморфности структуры [3]. Структура находится в дезинтеграции, распаде, а впоследствии ее ждет переформирование и кристаллизация новой психологической структуры деятельности. Это явление необходимо для приспособления к новой социальной среде, в связи со сменой учебной деятельности на учебно-профессиональную. Средний уровень ОУ отличается высокой дивергентностью, что и повлияло на отрицательность индекса организованности, поскольку ИОС подсчитывается путем вычитания из ИКС — ИДС. Мы считаем, что высокая дивергентность возникла из-за того, что базовые каче-

ства, которые имеют наибольший вес в структуре — это и есть основные (главные, наибольшие) параметры взаимодействия: катализатор-ПсвЭ и ингибитор-ИЭ. Оба параметра имеют одинаковый вес в структуре — нейтрализуют друг друга. Получается, что положительная фасилитация ПсвЭ пропадает.

Высокий уровень ОУ обладает большей организованностью, чем два других. Известно, что высокая интеграция, сплоченность структуры характерна для адаптантов (индивидов с высокой адаптивностью) [3]. Базовыми качествами в этой структуре являются все три компонента вузовской адаптации: ПА (21), СА (20), ДА (17). Следовательно, считаются системообразующими качествами. Это должно говорить о том, что данная структура самая эффективная в своем формировании для студентов ВУЗа. Следующие качества по весу в структуре — ПсвЭ и Идентификация, то есть, главные способствующие адаптированности параметры эмпатии. Наименьший вес в структуре имеют качества-ингибиторы, например, ЭЭ (8) и РЭ (2).

Исходя из анализа всех полученных данных, можно сделать вывод, что на высоком уровне эмпатии происходит спад негативного взаимодействия параметров эмпатии на вузовскую адаптированность (ВА) и остается рост положительно воздействующих параметров эмпатии на ВА. Базовые качества такой структуры самые эффективные для адаптантов. Высокоуровневые испытуемые, вероятнее всего, имеют достаточную флексибельность, подвижность и гибкость, высокую чувствительность к изменениям, которые способствуют адаптированности в постоянно изменяющихся условиях. Низкий уровень эмпатии «скрывает» вредоносные воздействия эмпатии. Низкоуровневые испытуемые по эмпатии, скорее всего, отличаются низкой сензитивностью, эмоциональной притупленностью, устойчивостью к внешним воздействиям, что помогает сопротивляться стрессорам. Средний уровень эмпатии проявляет все воздействия параметров эмпатии: катализирующие и ингибирующие, что приводит к их конфликту, и не способствует адаптированности. Среднеуровневые испытуемые недостаточно эмпатийны, чтобы уметь использовать «орудие» эмпатии, и уже не настолько эмоционально притуплены, чтобы не испытывать на себе действие параметров-ингибиторов.

Благодаря анализу вышеизложенных результатов, можно сделать следующие *выводы*:

1. Взаимосвязь между социальной, социально-психологической адаптированностью и параметрами эмпатии существует. Установлено, что не имеет взаимосвязей на общей матрице корреляций только общий уровень (ОУ) эмпатии.

2. Найдены взаимосвязи с ВА по уровням эмпатии: низкий, средний, высокий — с пятью параметрами эмпатии, кроме рационального канала эмпатии.

3. Проникающая способность в эмпатии — как параметр эмпатии — оказывает фасилитирующее взаимодействие на ВА. Интуитивный канал эмпатии, напротив, оказывает ингибирующее взаимодействие на ВА.

4. Среднеуровневые испытуемые по основанию общего уровня (ОУ) эмпатии — составляют самую дезорганизованную структуру из трех уровней ОУ. Высокоуровневые испытуемые ОУ — являются самой интегрированной структурой из трех уровней ОУ. Базовыми качествами в этой структуре являются все три компонента вузовской адаптации: профессиональный, социальный и дидактический.

В дальнейшем представляется возможность установить полезные и деструктивные свойства эмпатии при адаптации более конкретно. Тем самым осуществить минимизацию потерь адаптированности в деятельности не только у студентов, но и у будущих специалистов.

Литература

1. *Бойко, В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. — 472 с.
2. *Иванова, А.И.* Социально-психологическая адаптация: классификация и механизмы// Вестник ГУУ. — № 9, 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-klassifikatsiya-i-mehanizmy>.
3. *Карпов, А. В., Орёл, В. Е., Тернопол, В. Я.* Психология профессиональной адаптации. — Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. — 161 с.
4. *Смирнов, А. А.* Психотехнологии социальной адаптации в образовательном учреждении// 1-е изд. — Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2012. — 52с.
5. *Смирнов, А. А. Соловьева, Е. В.* Взаимосвязь профессионального компонента вузовской адаптации и параметров эмпатии// Ярославский психологический вестник. — № 3 (45), 2019. — С. 14–18.
6. *Смирнов, А. А., Соловьева, Е. В.* Взаимосвязь социального компонента вузовской адаптации и параметров эмпатии// Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием: 19–20 декабря 2019 г. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск: ЗЕБРА, 2019. — С.428–432.
7. *Федоров, И.В.* Респонзивная динамика эмпатической активности// Вестн. Том. гос. ун-та. — № 386, 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/responzivnaya-dinamika-empaticheskoy-aktivnosti>.

Взаимосвязь рефлексии с дидактическим компонентом вузовской адаптации

Е. Е. Смирнова, Д. А. Смирнов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи рефлексии с дидактическим компонентом вузовской адаптации у студентов первого курса. Данная работа показала, что рефлексия обладает взаимосвязью с вузовской адаптацией. Выявлена взаимосвязь дидактического компонента вузовской адаптации с рефлексией настоящей и будущей деятельности, рефлексией общения и взаимодействия с другими людьми, а также с индивидуальной мерой рефлексивности. С ростом уровня выраженности дидактического компонента вузовской адаптации растут показатели по рефлексии настоящей деятельности, рассмотрению будущей деятельности и индивидуальной меры рефлексивности. Рассмотрены базовые качества на различных уровнях выраженности дидактического компонента вузовской адаптации.

Ключевые слова: вузовская адаптация, компоненты вузовской адаптации, механизмы социальной перцепции, рефлексия, дидактический компонент вузовской адаптации.

Обучение в университете всегда влекло за собой изменение статуса человека, расширение его окружения, развитие профессиональных качеств. Впервые переступая порог вуза, новоиспеченный студент вынужден адаптироваться к новым для себя условиям обучения по программам высшего образования. От успешности адаптации студентов во многом зависят результаты дальнейшего обучения и профессионального самоопределения будущего специалиста. Адаптация в вузе идет по трем основным направлениям: социальному, профессиональному и дидактическому (учебному) [6]. В рамках данной статьи мы остановимся на дидактической адаптации.

Под дидактической адаптацией (ДА) мы понимаем процесс усвоения системы обучения, принятой в университете [5]. Это новое, специфическое расписание, иное количество часов, проведенное в аудиториях, разные формы проведения занятий (лекции, семинары, практикумы), иная система оценивания (зачетные недели, сессии).

Помимо некоторых специфических вузовских дидактических умений (умение вести конспекты лекций, умение работать со специальной литературой и т.п.), обучение в вузе предполагает развитую способность планировать свою деятельность, отдавать себе отчет в поступках, решениях. На последнее сильное влияние оказывает рефлексия [2, 3, 5].

Целью проведенного исследования является изучение взаимосвязи рефлексии с дидактическим компонентом вузовской адаптации.

В исследовании принимали участие 281 человек 2000–2002 г.р., студенты первого курса юридического, экономического и психологического

факультетов Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Эмпирический материал был собран в сентябре 2019 г.

Для определения взаимосвязи были использованы опросниковые методики М. С. Юркиной «Адаптация студентов к ВУЗу» и А. В. Карпова, В. В. Пономаревой «Методика определения индивидуальной меры рефлексивности».

Анализ взаимосвязи рефлексии с дидактическим компонентом вузовской адаптации. В результате статистической обработки результатов (с помощью программы Psychometric Expert 8) были установлены значимые связи рефлексии с дидактическим компонентом вузовской адаптации (см. таблицу 1).

Таблица 1

Взаимосвязи рефлексии с дидактическим компонентом вузовской адаптации

	РНД	РБД	РО	ИМР
ДА	0,10*	0,17**	0,10*	0,15**

Обозначения: ДА — дидактическая адаптация, РНД — Рефлексия настоящей деятельности, РБД — Рассмотрение будущей деятельности, РО — Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми, ИМР — Индивидуальная мера рефлексивности

Полученные результаты позволили выявить следующие *положительные (прямые)* взаимосвязи дидактической адаптированности со следующими параметрами рефлексии:

1. Взаимосвязь с рассмотрением будущей деятельности. Полагаем, что это обусловлено следующими обстоятельствами. Студенты начинают осваивать новую для них систему обучения с но-

выми формами, новыми требованиями, новыми подходами к процессу обучения. Первокурсники именно в этот период начинают задумываться над тем, смогут ли они освоить эти нововведения, как быстро они смогут понять, что от них требуют сотрудники университета. Мысли о будущем прохождении экзаменационной сессии еще не особо пугают новоиспеченных студентов, но заставляют задуматься, как это проходит. Полагаем также, что многие студенты рассматривают систему обучения в вузе как важный этап подготовки к профессиональной деятельности. А из этого вытекает, что на ДА влияет и образ будущей профессиональной деятельности студента. Многие первокурсники рассматривают обучение в вузе как необходимый, хотя и недостаточный компонент их становления как профессионалов.

2. Взаимосвязь с индивидуальной мерой рефлексивности. Согласно исследованию Л.А. Да Силвы, проведенному на выборке учащихся третьего класса, рефлексивность тесно связана с уровнем освоения таких интеллектуальных операций, как анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, классификация [1]. Полагаем, что схожие механизмы имеют место и при вузовской адаптации: студенты, попадая в стены университета и вливаясь в новую систему обучения, начинают размышлять на тему того, смогут ли они привыкнуть к новому режиму, новой системе оценивания, новым правилам. При этом наиболее успешными в адаптации к новым условиям являются те, кто пытается вникнуть в суть новых писанных и неписанных правил, анализируют и обобщают их. Иными словами, наиболее адаптированными становятся те, кто способен отследить обратную связь, которую даёт система обучения на их воздействие, и на основе этой обратной связи реконструировать правила поведения в вузе, а равно оценить меру негативного воздействия в случае их нарушения.

3. Взаимосвязь с рефлексией настоящей деятельности. Если в предыдущем пункте мы анализировали взаимосвязь дидактической адаптированности и индивидуальной меры рефлексивности как особого свойства личности, то в данном пункте речь идет о взаимосвязи дидактической адаптированности и рефлексии настоящей деятельности как специфического мыслительного процесса. Рефлексия настоящей деятельности обеспечивает непосредственную включённость субъекта в ситуацию, осмысление субъектом компонентов ситуации, постановку цели и путей ее достижения и т.п. Из этого вполне логично вытекает, что наиболее адаптированными к обучению в вузе становятся те первокурсники, которые активно включаются в процесс обучения. Причём под процессом обучения мы подразумеваем как собственно про-

цесс освоения образовательных компетенций в рамках изучения учебных курсов, так и освоение писанных и неписанных правил поведения в вузе. Попадая в новую среду, новое окружение или новое здание, первокурсник начинает искать аудиторию, своих одногруппников, запоминать расположение кабинетов. Это приводит к тому, что в первые дни студент вынужден обрабатывать огромное количество информации, напрямую никак не связанной с процессом обучения. Незнание того, где находится и кто учится на потоке приводит к тому, что студент всегда держит в голове и анализирует ситуацию, куда ему надо идти. Дополнительно первокурсник вынужден осваивать нетипичные для него виды деятельности, как то работа в библиотеке, ведение лекционных конспектов, решение профессиональных казусов и кейсов и т.п. Высокий уровень вовлеченности в эту деятельность, своевременная и правильная работа над ошибками обуславливают и высокий уровень дидактической адаптированности.

4. Взаимосвязь с рефлексией общения и взаимодействия с другими людьми. Ряд авторов, например, Е.А. Пикалова, обращает внимание на связь между процессами рефлексии и общения [4]. Рефлексия общения, помимо прочего, подразумевает под собой процесс осмысления субъектом акта общения, формулирования коммуникативных сигналов, позволяющих достичь поставленных субъектом целей и задач. Первокурсник, попадая в новую для него социальную среду, вынужден решать коммуникативные задачи в принципиально иных условиях, чем это было в период обучения в школе. И сам первокурсник должен освоиться с новым социальным статусом, осознать, что большее количество свободы в системе вузовского обучения с необходимостью влечет и большую ответственность. А это, наряду с необходимостью самоорганизации, предполагает и умение наладить контакт как с сокурсниками, так и с преподавателями и другими сотрудниками вуза (библиотекарями, лаборантами и т.п.). Вполне естественно, что на первоначальном этапе нередки ошибки, использование первокурсником неадекватных ситуации моделей поведения. Тот, кто имеет привычку обдумывать разговор как до, так и после акта общения, имеет больший уровень выраженности дидактической адаптированности.

Анализ уровней выраженности дидактического компонента вузовской адаптации. Следующим шагом в рассмотрении взаимосвязи рефлексии с дидактическим компонентом вузовской адаптации будет анализ того, как же изменяются характеристики рефлексии в зависимости от уровня выраженности дидактического компонента (см. таблицы 2–4).

Таблица 2

Матрица средних значений уровней дидактического компонента вузовской адаптации: низкого и среднего и параметров рефлексии

	Низкое знач.	Среднее знач.	Р-знач. для Т
РРД	34,48	34,79	0,368351
РНД	34,72	36,77	0,028316
РБД	34,66	38,03	0,013944
РО	34,9	35,85	0,219726
ИМП	138,8	145,4	0,030935

Обозначения: РНД — Рефлексия настоящей деятельности, РБД — Рассмотрение будущей деятельности, РО — Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми, ИМП — Индивидуальная мера рефлексивности, РРД — ретроспективная рефлексия, Р-значение для Т-уровень значимости для критерия Стьюдента. Полужирным шрифтом выделены значимые различия.

Как можно убедиться из представленных таблиц, все характеристики в той или иной мере растут при повышении уровня ДА. При этом практически на всех уровнях выраженности ДА значимые различия имеют место по трём характеристикам: РНД, РБД и ИМП. Исключение составляет разница между средними и высокими уровнями значений ДА, в которой не продемонстрированы значимые различия между уровнями РНД.

Полагаем, что значимое различие в выраженности РБД при сопоставлении различий между низким и средним, средним и высоким, а также низким и высоким уровнями ДА обусловлено тем, что данный показатель тесно связан со способностью к самоорганизации студента, умением планировать свою учебную деятельность, стратегичностью его мышления. Следует, однако, обратить внимание на то, что различия выраженности РБД на среднем и высоком уровнях развития ДА существенно ниже, чем на низком и среднем уровнях ДА, то есть при высоких уровнях развития ДА влияние РБД снижается.

Также считаем, что значимое различие в выраженности ИМП при сопоставлении различий между низким и средним, средним и высоким, а также низким и высоким уровнями ДА обусловлено теми же факторами, о которых мы писали выше, рассматривая взаимосвязь между ДА и ИМП. Склонность студента к критическому анализу собственной деятельности, а равно к анализу обратных связей, получаемых в процессе обучения, положительно влияет на его ДА. Следует, однако, отметить, что и здесь выраженность различий на среднем и высоком уровнях ДА у ИМП существенно ниже, чем на низком и среднем. То есть,

опять же, влияние ИМП на высоких уровнях развития ДА ниже.

Таблица 3

Матрица средних значений уровней дидактического компонента вузовской адаптации: среднего и высокого и параметров рефлексии

	Среднее знач.	Высокое знач.	Р-знач. для Т
РРД	34,79	35,71	0,065774
РНД	36,77	37	0,356276
РБД	38,03	39,41	0,019962
РО	35,85	36,68	0,083685
ИМП	145,4	148,8	0,024743

Обозначения: РНД — Рефлексия настоящей деятельности, РБД — Рассмотрение будущей деятельности, РО — Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми, ИМП — Индивидуальная мера рефлексивности, РРД — ретроспективная рефлексия, Р-значение для Т-уровень значимости для критерия Стьюдента. Полужирным шрифтом выделены значимые различия.

Схожая ситуация имеет место и при анализе РНД, с той лишь разницей, что на среднем и высоком уровнях ДА различие в выраженности данного вида рефлексии столь низко, что не является математически достоверным. В остальном та же картина, что и при анализе предыдущих показателей.

Следует, однако, отметить, что в некотором роде обратная ситуация имеет место при анализе показателей РРД и РО. А именно, на низком и среднем уровнях развития ДА различие между ними ниже, чем на среднем и высоком уровнях развития ДА. Однако об этом различии можно говорить только на уровне тенденции, так как оно не находит достоверного математического подтверждения.

Таблица 4

Матрица средних значений уровней дидактического компонента вузовской адаптации: низкого и высокого и параметров рефлексии

	Низкое знач.	Высокое знач.	Р-знач. для Т
РРД	34,48	35,71	0,108804
РНД	34,72	37	0,023767
РБД	34,66	39,41	0,001376
РО	34,9	36,68	0,082485
ИМП	138,8	148,8	0,004043

Обозначения: РНД — Рефлексия настоящей деятельности, РБД — Рассмотрение будущей деятельности, РО —

Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми, ИМР — Индивидуальная мера рефлексивности, РРД — ретроспективная рефлексия, Р-значение для Т-уровень значимости для критерия Стьюдента. Полужирным шрифтом выделены значимые различия.

В целом же, мы можем резюмировать, что роль рефлексии при различных уровнях выраженности ДА не является равномерной. А именно, на низких уровнях развития ДА показатели рефлексивности играют существенно большую роль, чем на высоких.

По нашему мнению, это обусловлено тем, что рефлексивность является важной предпосылкой ДА, позволяет осмыслить себя и свое место в условиях вуза, которые являются новыми для первокурсника. В то же время, на высоких уровнях ДА более важную роль начинают играть другие качества, как, например, способность к самоорганизации, умение управлять собственным временем, способность добиваться выполнения запланированных дел и т.п., а также качества, которые их обуславливают.

Анализ организованности системы на разных уровнях выраженности дидактической адаптации

Таблица 5

Организованность системы на разных уровнях выраженности ДА

	Низк. знач., вес	Сред. знач., вес	Выс. знач., вес
1 место	ИМР (16)	РБД (12)	РРД (12)
2 место	РБД (15)	РО (9)	РО (11)
3 место	РО (14)	РРД (9)	РНД (11)
4 место	РНД (14)	РНД (6)	РБД (10)
5 место	РРД (11)	ИМР (0)	ИМР (0)

Обозначения: РНД — Рефлексия настоящей деятельности, РБД — Рассмотрение будущей деятельности, РО — Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми, ИМР — Индивидуальная мера рефлексивности, РРД — ретроспективная рефлексия.

После проведения исследования по анализу организованности системы можно сказать, что система интегрирована, индекс когерентности структуры остается на всех трех уровнях на высоких значениях (индекс когерентности 20 на всех уровнях, индекс дивергентности 0 на всех уровнях). Это может свидетельствовать о том, что в процессе освоения новой системы обучения все компоненты рефлексии начинают оказывать влияние на процесс адаптации.

При этом большинство показателей имеют наибольшие веса на низком уровне развития ДА, резко проседают на среднем уровне и только лишь отчасти восстанавливаются на высоком уровне.

На низком уровне ведущим, хоть и с минимальным отрывом, базовым фактором является ИМР. Полагаем, что это обусловлено тем, что ИМР, будучи в некотором роде наиболее обобщенной характеристикой из всех показателей рефлексии, обуславливает развитие и всех остальных. ИМР в это контексте как бы запускает всю систему рефлексии в ее связи с ДА. Однако при высоких и средних показателях дидактического компонента ИМР никак не влияет на другие компоненты системы (вес ИМР 0 и на среднем, и на высоком уровнях ДА). Таким образом, можно сделать вывод, что чрезмерная включенность ИМР не способствует дидактической адаптированности на высоких и средних уровнях.

На среднем уровне ведущей характеристикой становится РБД. Думается, что это обусловлено тем, что студент-первокурсник со средними показателями ДА пытается простроить оптимальную модель поведения в вузе, организацию собственного поведения.

На высоком уровне ведущей системообразующей характеристикой становится РРД. Полагаем, что это обусловлено тем, что наиболее студенты с наиболее выраженной ДА склонны в большей степени проводить «работу над ошибками», оценивать уже совершённые поступки с точки зрения их правильности и целесообразности.

Проанализировав базовые качества, которые могут являться системообразующими, можно сказать, что ни на одном уровне выраженности ДА нет такого показателя, который лидировал бы по сравнению с другими. Все показатели находятся примерно на одном уровне, имеют практически одинаковый вес. Это свидетельствует о высокой интегрированности структуры на всех уровнях выраженности дидактического компонента вузовской адаптации.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы:**

1. Выявлена взаимосвязь рефлексии с дидактическим компонентом вузовской адаптации. При этом обнаружена взаимосвязь дидактического компонента вузовской адаптации с рефлексией настоящей и будущей деятельности, рефлексией общения и взаимодействия с другими людьми, а также с индивидуальной мерой рефлексивности;

2. С ростом уровня выраженности дидактического компонента вузовской адаптации растут показатели по рефлексии настоящей деятельности, рассмотрению будущей деятельности и индивидуальной меры рефлексивности. Выявлено, что роль рефлексии при различных уровнях выраженности ДА не является равномерной. А именно, на низких уровнях развития ДА показатели рефлексивности играют существенно большую роль,

чем на высоких. Выдвинуто предположение, это обусловлено тем, что рефлексивность является важной предпосылкой ДА, позволяет осмыслить себя и свое место в условиях вуза, которые являются новыми для первокурсника. В то же время, на высоких уровнях ДА более важную роль начинают играть другие качества.

3. Ни на одном уровне выраженности ДА нет такого показателя, который лидировал бы по сравнению с другими. Все показатели находятся примерно на одном уровне, имеют практически одинаковый вес. Это свидетельствует о высокой интегрированности структуры на всех уровнях выраженности дидактического компонента вузовской адаптации. При этом большинство показателей имеют наибольшие веса на низком уровне развития ДА, резко проседают на среднем уровне и только лишь отчасти восстанавливаются на высоком уровне.

Литература

1. *Да SILVA, Л. А.* Рефлексия как условие овладения интеллектуальными операциями // Психология. Журнал Высшей школы экономики.— Т. 7.— № 3, 2010.— С. 81–88.
2. *Карпов, А. В., Пономарева, В. В.* Психология рефлексивных механизмов управления.— М.: Ин-т психологии РАН, 2000.— 284 с.
3. *Никифорова, Н. А., Субботина, Л. Ю.* Психологические основы социальной перцепции в управлении: учеб. пособие.— Иваново: Иван. гос. ун-т, 2011.— 112 с.
4. *Пикалова, Е. А.* Взаимосвязь рефлексии и общения в процессе обучения// Вестник МГТУ им. Г.И. Носова, № 2 (10), 2005.— С. 91–93.
5. *Смирнов, А. А.* Психотехнологии социальной адаптации в образовательном учреждении.— 1-е изд.— Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2012.— 52 с.
6. *Юркина, М. С., Смирнов, А. А.* Разработка и апробация методики для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к ВУЗу// Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.— № 1 (21), 2015.— С. 82–87.

Мотивационный уровень регуляции субъективных факторов успешности обучения в ВУЗе

*Л.Ю. Субботина, М.С. Тодрик, А.А. Карпов,
г. Ярославль, Российская Федерация*

Аннотация. В статье представлены теоретические и эмпирические материалы, раскрывающие некоторые закономерности мотивации учащихся высших учебных заведений. Сформулированы положения, согласно которым в основе успешности обучения студентов лежит специфическая мотивационно-регуляционная система обучения. Установлен ряд ведущих мотивов студентов различных этапов обучения. Выявлены закономерности структурной организации мотивационно-регуляционной системы обучения, в том числе в контексте ее связи с параметрами самооценки и самоорганизации.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, мотивационно-регуляционная система обучения, ведущие мотивы, структурная организация.

Постановка проблемы исследования. Как известно, проблема мотивации является актуальной и широко представленной в современной психологии. Несмотря на всестороннее рассмотрение данного психологического процесса, интерес к мотивации не ослабевает, а наоборот, усиливается. Вместе с тем, проблема мотивации объективно сложна и имеет широкий спектр изучения. Это, в свою очередь, обуславливает множественность понимания ее сущности, природы, структуры, а также функций мотивов.

Отдельным крупным направлением, развиваемым в русле представленной проблематики, следует, разумеется, считать мотивацию учебной деятельности, в том числе, в высших учебных заведениях. Мотивация студентов зависит от множества факторов: их индивидуальных особенностей, характера ближайшей группы единомышленников, уровня развития студенческого коллектива и др. Структура мотивов студента, которая формируется в период его обучения, выступает своеобразным «стержнем» личности будущего профессионала.

Действительно, проблема изучения мотивации в учебной деятельности весьма актуальна в настоящее время. Мотивация выполняет важные функции в обучении, что позволяет регулярно разрабатывать новые программы по повышению уровня учебной мотивации. Разработка и использование подобных программ может привести к развитию у студента интереса к образовательному процессу, может вызвать стремление повысить свой интеллектуальный уровень и овладеть новыми знаниями и навыками, формирует такие качества личности, как активность, творчество, пылливость, терпение. Учебная деятельность создает достаточно широкие возможности для

самореализации обучающихся, в том числе для применения их интеллектуальных и творческих способностей.

Формирование мотивации является неотъемлемой частью развития личности человека [1, 2, 5]. В то же время, переход в студенческую жизнь обуславливается формированием новых мотивов, иногда новых ценностей, безусловно, возникают новые интересы и потребности, что непременно ведет к изменению некоторых качеств личности студента.

В процессе обучения в ВУЗе закладывается определенный фундамент профессии, создается нацеленность на постоянное самообразование в различных условиях и ситуациях. При этом, необходимо, чтобы студенты уже на начальных этапах профессиональной подготовки стремились овладевать знаниями и техниками их освоения, понимали, что подлинное достояние личности — это продукт учебной и профессиональной деятельности.

Эффективность процесса обучения, в решающей степени, зависит от двух факторов — уровня развития когнитивной сферы и мотивационной сферы личности студента. Что касается мотивационной сферы студента, стоит помнить, что предпосылкой успешности профессиональной подготовки на начальных этапах обучения в ВУЗе выступает наличие именно сознательных мотивов.

Наряду с этим, следует отметить, что и качество профессиональной подготовки на начальных этапах обучения в ВУЗе в целом, и становление студента профессионалом в частности напрямую зависит от характеристик его мотивации в процессе учебной деятельности. Среди них такие мотивы

как: познавательные, профессиональные, мотивы творческого достижения, мотивы социального порядка — личного престижа, сохранения и повышения статуса, самореализации, самоутверждения и материальные мотивы.

В силу этого, можно сделать вывод о наличии необходимых предпосылок для проведения эмпирического исследования отдельных особенностей мотивационной сферы личности учащихся высших учебных заведений.

Во-первых, данное исследование, как мы полагаем, должно быть направлено на выявление ведущих мотивов учебной деятельности у разных групп выборки. Во-вторых, следует проанализировать такие факторы, влияющие на успешность обучения, как самооценка и самоорганизация, и, наконец, в-третьих, целесообразно рассмотреть их взаимосвязь.

В связи с этим, цель исследования состояла в выявлении субъективных факторов, которые оказывают наибольшее влияние на успешность обучения в ВУЗе на разных уровнях (в нашем случае, это студенты 3,4 курсов, а также магистратуры). Также важно определить, что движет студентами во время их профессионального обучения, то есть на что направлена их мотивация и каковы ведущие мотивы в их учебной деятельности.

Актуальность исследования, повторяем, заключается в том, что, несмотря на многочисленные исследования процесса мотивации, данная проблема все равно стоит достаточно остро. Особенно, это касается учебной деятельности студентов. Всегда возникают вопросы относительно эффективности и успешности образования. Решая их, стоит помнить о том, что эффективность учебного процесса в ВУЗе в целом, связана с тем, насколько высока учебная мотивация у студентов. Считается, что мотивация является одним из ведущих факторов успешного обучения. Основой эффективного обучения является грамотное планирование учебного процесса, которое включает и воздействие на мотивацию студентов, их мотивы, потребности и интересы, ценности, идеалы, стремления и установки.

Новизна представленных разработок заключается в том, что впервые рассмотрена учебная мотивация студентов-психологов с точки зрения субъективных факторов самооценки и самоорганизации. Выделена системная организация этих факторов с рядом доминирующих учебных мотивов (статья высококвалифицированным специалистом; заводить знакомства и общаться с интересными людьми; получить интеллектуальное развитие; получить диплом; приобрести глубокие и прочные знания; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности). Данная мотивационно-регуляционная система принципно

определяет успешность обучения студентов-психологов. Выявлена динамика мотивационно-регуляционной системы в период учебной профессионализации.

Предположение о том, что система мотивации учебной деятельности включает субъективные факторы самооценки и самоорганизации студентов, выступило в качестве основной гипотезы исследования. Частные гипотезы были представлены следующим образом:

1. В учебно-профессиональной деятельности студентов доминируют внутренние мотивы.
2. У магистров преобладают: средний или высокий уровень субъективных факторов — самооценки и самоорганизации.
3. Группы испытуемых имеют отличия в выраженности мотивации учебной деятельности.

Выборка исследования составила 120 человек. В исследовании участвовали студенты факультета психологии ЯрГУ им. П.Г.Демидова, которые обучаются на 3, 4 курсах бакалавриата и на 1 курсе магистратуры (по 40 человек в каждой группе). Следует также учитывать, что нашей первичной целью было выяснить, как и что влияет на успешность обучения в период, когда у студентов уже определилась выраженная профессиональная ориентация. Иными словами, они уже предметно ориентированы на будущую профессию. В ряде наших предыдущих работ было выявлено, что первые конкретные профессионально-ориентированные мотивы у студентов-психологов появляются на 3 курсе и дальше развиваются все более интенсивно. Этим и был обоснован количественный и качественный состав выборки испытуемых.

Методы исследования. В ходе работы были использованы следующие методы, которые можно разделить на две группы: Психодиагностические методики и методы математико-статистической обработки и интерпретации данных. В состав первой вошли такие методы, как «Экспресс диагностика уровня самооценки личности» (Методика диагностики самооценки), С.В.Ковалева; «Опросник самоорганизации деятельности» (ОСД) Е.Ю.Мандриковой; «Мотивация обучения в ВУЗе» (МОВ) Т.И.Ильиной; «Методика изучения мотивов учебной деятельности», А.А.Реана, В.А.Якунина. Во второй группе был представлен метод структурно-психологического анализа; метод вычисления ранговой корреляции Спирмена; непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение. Таким образом, относительно конкретных, наиболее значимых для студентов мотивов учебной деятельности, было выявлено, что у групп нашей выборки есть различия, которые видны благодаря качественному анализу результатов.

При обработке полученного результата 16 мотивов, приведенные в данном опроснике, мы разбили на 5 групп.

1. *Учебно-познавательные мотивы*: «успешно продолжить обучение на последующих курсах»; «успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”»; «приобрести глубокие и прочные знания»; «получить интеллектуальное развитие; быть постоянно готовым к очередным занятиям»; «не запускать изучение предметов учебного цикла».

2. *Профессиональные мотивы*: «стать высококвалифицированным специалистом»; «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; желание получить диплом»; «избегать осуждения и наказания за плохую учебу».

3. *Мотивы престижа*: «быть примером для сокурсников»; «достичь уважения преподавателя»; «добиться одобрения родителей и окружающих»; «постоянно получать стипендию».

5. *Коммуникативные мотивы*: «чтобы завести знакомства и общаться с интересными людьми».

Помимо этого, была использована группировка учебных мотивов по классификации на основе отношений мотивов к самой деятельности, предложенной Л. М. Фридманом и М. В. Матюхиной [4]. Выделяются внешние и внутренние мотивы.

Внутренние мотивы: «Стать высококвалифицированным специалистом»; «успешно продолжить обучение на последующих курсах»; «не запускать изучение предметов учебного цикла»; «успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”»; «быть постоянно готовым к очередным занятиям»; «приобрести глубокие и прочные знания»; «получить интеллектуальное развитие».

Внешние мотивы: «хочу получить диплом»; «не отставать от сокурсников»; «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»; «чтобы завести знакомства и общаться с интересными людьми»; «достичь уважения преподавателя»; «быть примером для сокурсников»; «добиться одобрения родителей и окружающих»; «избежать осуждения и наказания за плохую учебу».

Опираясь на результаты проведенного нами опроса, у студентов 3 курса преобладают коммуникативные мотивы, следовательно, можно предположить, что большинство из них поступили и обучаются в ВУЗе ради новых знакомств, общения с интересными людьми, а также с целью расширения своего круга друзей. Вместе с тем, главная цель обучения в ВУЗе состоит не в этом. Но, возможно, для кого-то именно внешний мотив коммуникации с окружающими людьми является сильным стимулом для успешного обучения. На втором месте находятся учебно-познавательные мотивы. Другими словами, учеба все же

не стоит для них на последнем месте. Она не захватывает студентов полностью, есть время и для занятия другими видами деятельности, скорее всего, они не готовятся к каждому занятию.

Однако профессиональные мотивы занимают лишь третье место в рейтинге. Это, в свою очередь, означает наличие немалой части студентов, которые действительно хотят стать востребованными и квалифицированными специалистами в выбранной профессиональной области.

Наряду с этим, согласно распределению мотивов в группе 4 курса очевидно, что доминирует мотив — «приобретение глубоких и прочных знаний» (внутренний, учебно-познавательный мотив); второе и третье место разделили мотивы: «хочу получить диплом» и «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (внешние, профессиональные мотивы). Наличие внешних мотивов среди ведущих может быть обусловлено тем, что 4 курс — это завершение обучения на стадии бакалавриата, следовательно, студенты испытывают определенную усталость, поэтому действуют именно внешние мотивы. Однако на первом месте все же находится внутренний мотив, который принадлежит к группе учебно-познавательных мотивов. Учеба представляет для данной группы нашей выборки определенный интерес. Появляется меньше пропусков занятий, успешность обучения повышается.

Одновременно с этим, ведущими уже в третьей группе — студентов-магистрантов являются следующие мотивы (перечисление в порядке уменьшения ранга): «приобрести глубокие и прочные знания»; «стать высококвалифицированным специалистом»; «приобрести интеллектуальное развитие». Важно отметить, что все ведущие мотивы в данном случае — внутренние. В связи с этим, целесообразно утверждать об искренней заинтересованности в получении профессии; отсюда, по всей видимости, и успешность обучения будет значительной.

Выявленные в группе магистров ведущие мотивы учебной деятельности относятся к группам учебно-познавательных (два мотива) и профессиональных (один мотив). Объяснить наличие и преобладание среди ведущих именно учебно-познавательных мотивов можно, как мы полагаем, тем, что в магистратуру часто поступают люди, имеющие базовое образование (окончили бакалавриат) по иной специальности, которая может оказаться полностью противоположной специальности магистратуры. Поэтому, необходимо освоить новую профессию за меньшее время.

Профессиональные мотивы обусловлены в данной группе, на наш взгляд, тем, что магистратуру выбирают осознанно и целенаправленно (во многом, в отличие от поступления на специ-

альности бакалавриата), — понимая, чем хочется заниматься.

Вместе с тем, по итогам реализации методики «МОВ» были получены следующие результаты (см. табл. 1).

Таблица 1
Мотивация обучения в ВУЗе

	3 курс	4 курс	Магистранты
Приобретение знаний (max 12,6 баллов)	7	6	8
Овладение профессией (max 10 баллов)	5	5	6
Получение диплома (max 10 баллов)	5	5	6

Опираясь на данные, представленные в таблице, мы видим, что все три шкалы наиболее ярко выражены у студентов — магистров. У 4 курса выражено все на среднем уровне. Для более точного подтверждения результатов была осуществлена математико-статистическая проверка на выявление значимости различий. Для этого нами был применен непараметрический U-критерий Манна–Уитни. В итоге, оказалось, что значимых различий между группами испытуемых не выявлено. Исходя из этого, можно говорить, что период обучения не влияет на данные направления мотивации. В то же время, несмотря на различия в средних значениях и их преобладание в группе магистров, мы не можем говорить о том, что данная группа выборки более ориентирована на приобретение знаний, нежели студенты 3 и 4 курсов. Также не вполне корректно это утверждать и по двум другим шкалам. Иными словами, следует говорить о наличии мотивации к обучению в ВУЗе у всей выборки, однако нельзя более дифференцированно описать, к чему стремятся студенты каждой из групп.

Помимо этого, наряду с исследованием влияния субъективных факторов на успешность обучения в высшем учебном заведении, нами был рассмотрен также такой важный фактор самооценка и самоорганизация.

После обработки методики, направленной на диагностику самооценки были получены представленные ниже (таблица 2) средние значения.

Таблица 2
Самооценка

	3 курс	4 курс	Магистранты
Самооценка (ср. знач)	43	61	40

На основе этого, следует констатировать, что студенты 3 курса и магистратуры имеют высокий уровень самооценки. В свою очередь, студенты 4 курса имеют средний уровень выраженности данного субъективного фактора.

В результате применения U-критерия Манна–Уитни выяснилось, что различия в средних значения обусловлены наличием различий и в результатах испытуемых этих групп. Различия достоверны на уровне значимости $p \leq 0,01$. Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать нам, что на разных курсах обучения в ВУЗе существует разный уровень самооценки у студентов. Кроме того, не выявлено различий между студентами 3 курса и студентами-магистрантами. Стоит также учитывать, что и средние значения этих двух групп испытуемых относятся к одному уровню выраженности самооценки студентов. Для студентов с высоким уровнем самооценки характерны: отсутствие «комплекса неполноценности», правильное реагирование на замечания других, а также стоит отметить, что сомнения в своих действиях появляются у таких людей редко. Следовательно, они всегда готовы к достижению новых вершин, их не пугают трудности, которые всегда возникают в процессе обучения, всегда стремятся к чему-то новому, нестандартному. Поскольку у студентов магистров, как правило, в большинстве случаев есть работа, соответственно их самооценка имеет более высокие показатели, нежели у выпускников ВУЗа. В самооценку мы закладываем не только восприятие человеком самого себя, как личности, но и, разумеется, как профессионала. Показатели самооценки для 4 курса отличаются по уровню выраженности, что подтверждают значения критерия Манна–Уитни в сравнении со студентами 3 курса и с магистрантами.

Отмеченное снижение выраженности уровня самооценки у студентов 4 курса может быть, как мы полагаем, обусловлено несколькими причинами.

Во-первых, это, конечно же, повышение ответственности за учебу на «финишной прямой» обучения (написание выпускной квалификационной работы; подготовка к аттестационному государственному экзамену; подготовка многих документов). Все это отнимает большого количества сил и энергии, а также сказывается на психоэмоциональном состоянии личности.

Во-вторых, вновь возникают вопросы (как и, например, после окончания школы) «А что будет дальше?», «Куда идти после окончания ВУЗа?», «Чем заниматься теперь?», решение которых вызывает определенное напряжение и состояние неопределенности, нестабильности не дает находиться в состоянии покоя.

В-третьих, как уже упоминалось ранее, студенты 4 курса, предвидя свое завершение обучения, возможно, осознают сильную усталость, накопившуюся за все годы обучения.

В-четвертых, не стоит забывать, что на последнем году обучения у студентов наступает второй по счету карьерный кризис «Кризис ревизии и коррекции профессионального выбора». Заключается он в том, что у выпускников появляется много сомнений в себе, своих силах, относительно того, что с имеющимся у них багажом знаний они не смогут трудоустроиться по профессии.

Мы предполагаем, что отсутствие у выпускников бакалавриата высокого уровня самооценки вполне оправдано и обосновано. В целом, данное явление считается нормальным проявлением развития студента как личности и профессионала.

Существует так называемая «формула Джеймса», где самооценка = Успех / Притязания. Из нее вполне наглядно следует, что повысить уровень самооценки можно, либо максимизируя успех, либо минимизируя неудачи определенного человека или группы лиц. Расхождение между притязаниями и реальным поведением человека ведет к искажениям самооценки и, как следствие, приводит к неадекватному, чреватому эмоциональными срывами поведению.

Как уже говорилось выше, при обучении в высшем учебном заведении немаловажную роль играет самостоятельная работа студентов — выполнение различных заданий, изучение дополнительного материала и многое другое. Очень важно правильно спланировать эту самостоятельную работу, распределить свое время и силы. Именно поэтому еще одним субъективным фактором, влияющим на успешность обучения, который мы изучали в нашей работе, была самоорганизация личности.

В используемой нами методике измерялся как интегральный (общий суммарный) показатель данного фактора, так и 6 шкал (составляющих) самоорганизации: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация и ориентация на настоящее.

После обработки методики, направленной на диагностику самоорганизации были получены представленные ниже (таблица 3) средние значения.

Таблица 3
Самоорганизация

	3 курс	4 курс	Магистранты
Интегральный показатель	101	105	120
Планомерность	18	19	20
Целеустремленность	29	30	35
Настойчивость	16	18	24
Фиксация	19	19	22
Самоорганизация	10	11	11
Ориентация на настоящее	9	8	8

Как видно из таблицы у магистров практически все показатели выше, чем у двух остальных групп студентов. Вместе с тем, выше и интегральный показатель уровня самоорганизации.

Прежде чем анализировать возможные причины таких результатов, вновь необходимо обратиться к результатам проведенной математико-статистической обработки (использованию U-критерия Манна–Уитни).

Данные о том, что средний суммарный показатель уровня самоорганизации у студентов магистров выше, чем у 3 и 4 курса вполне согласуются с результатами реализованного непараметрического критерия. В сравнении групп 3 и 4 курсов и магистрантов выявлены значимые различия в показателях, на уровне значимости $p \leq 0,01$. Следовательно, действительно общий уровень самоорганизации магистрантов оказывается выше.

Возможно, данная особенность объясняется тем, что у магистрантов учебный процесс построен таким образом, что в нем изначально требуется больше самостоятельной работы, чем аудиторной. Выполняется много проектов, докладов и прочих работ за пределами учебного заведения. Помимо этого, здесь имеет место и тот факт, что, как правило, у людей, которые обучаются в магистратуре, уже имеется работа, и соответственно просто необходимо организовывать свою деятельность таким образом, чтобы совмещать профессиональную и учебную деятельность.

Наряду с этим, отдельным этапом работы стало вычисление матриц интеркорреляций по уже полученным данным. Каждая из выделенных матриц разрабатывается на основе выше приведенных трех групп испытуемых, образованных согласно критерию их дифференциации по этапу обучения. В итоге, каждой из трех групп соответствует своя матрица интеркорреляций: во-первых, в отношении элементов самоорганизации и, во-вторых, для

мотивационно-регуляционной системы. По результатам построения данных матриц нами был выполнен подсчет индексов когерентности (отражает степень интегрированности (согласованности) структурных элементов), дивергентности (отражает степень расхождения структурных элементов) и организованности структур метакогнитивных параметров (ИКС, ИДС и ИОС) на основании полученных значимых связей (при $p = 0,90$; $p = 0,95$ и $p = 0,99$) [3], а также выполнено построение структурограмм по каждой группе, отражающий общую структурную организованность основных параметров самоорганизации личности и компонентов мотивационно-регуляционной системы (субъективных факторов успешности), наличие между ними значимых взаимосвязей.

По результатам подсчета индексов структурной организации субъективных факторов успешности, было установлено, что наивысший показатель ИОС принадлежит группе студентов-испытуемых 4 курса, наименьшие — группе 3 курса и учащихся магистратуры. По всей видимости, на заключительном этапе обучения по программам бакалавриата (с учетом специфики этого учебного периода) требуются значительные интеграционные механизмы в отношении компонентов мотивационно-регуляционной подсистемы, — гораздо более высокие, чем в ходе обучения на 3 курсе или в магистратуре.

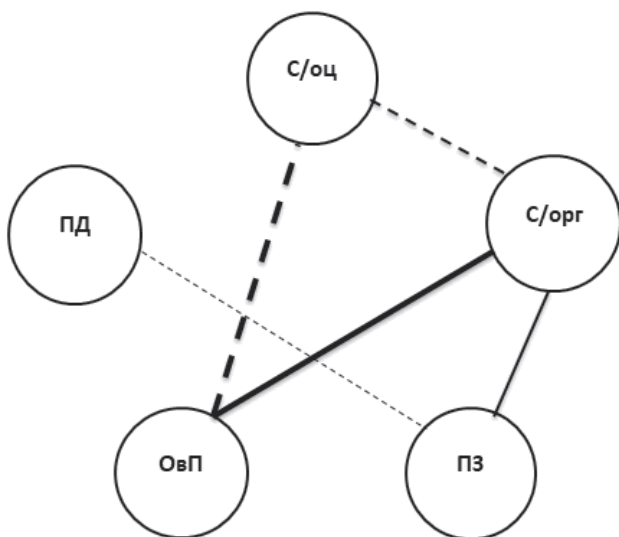


Рис. 1. Взаимосвязь компонентов мотивационно-регуляционной системы студентов 4 курса.

Обозначения: С/ оц — самооценка, С/ орг — самоорганизация, ПЗ — приобретение знаний, ОвП — овладение профессией, ПД — получение диплома.

Таким образом, Проведя исследование учебной мотивации студентов-психологов, было установлено, что успешность обучения зависит от конкретных мотивов (3 курс — «заводить знакомства и общаться с интересными людьми; получить ин-

теллектуальное развитие»; «стать высококвалифицированным специалистом»; 4 курс — «приобрести глубокие и прочные знания»; «получить диплом»; «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»; «магистры — приобрести глубокие и прочные знания»; «стать высококвалифицированным специалистом»; «получить интеллектуальное развитие») и субъективных факторов (самооценки и саморегуляции). В дальнейшем все эти мотивы были изучены как группы: приобретение знаний; овладение профессией и получение диплома. Мотивы и субъективные факторы образуют единую систему, на что указывает наличие значимых корреляционных связей между ними. Таким образом, следует заключить, что в основе успешности обучения лежит сложная система, включающая собственно мотивационный компонент и личностный оценочно-регуляционный компонент в форме самооценки и самоорганизации. Он был обозначен нами как мотивационно-регуляционная система обучения. Формирование данной системы начинается во время учебы на рубеже 3 и 4 курсов бакалавриата. На третьем курсе система еще не сформирована, и значимые компоненты существуют независимо друг от друга. Однако уже на 4 курсе формируются корреляционные связи между мотивами и личностными регуляционными компонентами (самооценкой и самоорганизацией). Системообразующую роль в данном случае выполняет самоорганизация. Обучение в магистратуре связано с дальнейшим совершенствованием мотивационно-регуляционной системы. В частности исключаются отрицательные связи, и структура интегрируется за счет только положительных. Это соответствует базовой закономерности системогенеза, свидетельствующей об уменьшении компонентного состава психологической системы деятельности по мере профессионализации. Системообразующую роль начинает выполнять наряду с самоорганизацией профессиональный мотив, что свидетельствует о выраженной профессиональной ориентации мотивационно-регуляционной системы.

Мотивационно-регуляционная система формируется на фоне общей перестройки учебной мотивации. В частности происходит своеобразная динамика внешних и внутренних мотивов (на 3 курсе доминирующие мотивы относятся к группе внутренних; на 4 курсе ведущую роль выполняют внешние мотивы; в магистратуре вновь начинают преобладать внутренние мотивы).

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что в ходе нашего исследования общая гипотеза и частные гипотезы (1 и 2) подтвердились. Вместе с тем, не получила подтверждения специальная гипотеза № 3.

Выводы. 1. В основе успешности обучения студентов-психологов лежит мотивационно-регуляционная система обучения, включающая компоненты мотивов и субъективных личностных оценочных регуляторов: самооценки и самоорганизации.

2. Данная система формируется в процессе учебы на конечном этапе бакалавриата. Ее динамика отличается спецификой, связанной с изменением системообразующих факторов и общей организованностью структуры.

3. Учебная мотивация в неодинаковой степени подвержена влиянию субъективных факторов успешности обучения в ВУЗе у студентов разных уровней обучения.

4. У студентов 3 курса и магистратуры среди ведущих мотивов доминируют внутренние, а у студентов 4 курса — внешние. Уровень самооценки студентов 4 курса ниже, чем у обучающихся 3 курса и магистратуры. У магистров отмечен высокий уровень самоорганизации, в то время, как у студентов 3 курса отсутствуют корреляционные связи между субъективными компонентами успешности.

5. Структура мотивационно-регуляционной системы учащихся 4 курса наиболее организована. Отмечена положительная связь между самоорганизацией и мотивами, которые относятся к группам профессиональных и учебно-познавательных.

Литература

1. *Вербицкий, А. А., Бакшаева, Н. А.* Психология мотивации студентов: учеб. пособие, 2-е изд.— М.: Юрайт, 2016.— 179 с.
2. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы.— СПб: Питер, 2011.— 512 с.
3. *Карпов, А. А.* Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности.— Ярославль, ЯрГУ, 2018.— 784 с.
4. *Матюхина, М. В., Михальчик, Т. С., Прокина Н. Ф.* Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.— М.: Просвещение, 1984.— 256с.
5. *Субботина, Л. Ю.* Личность в системе профессиональной подготовки: учеб. пособие.— Ярославль: ЯрГУ, 2009.— 107 с.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9

Перфекционистская самопрезентация и коммуникативная активность у дизайнеров

С.А. Васюра, г. Ижевск, Российская Федерация

Аннотация. В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования перфекционистского самопредъявления (самопрезентации) и коммуникативной активности у дизайнеров. В выборке 127 человек (67 чел. — студентов — будущих дизайнеров, 60 чел. — специалистов сферы дизайна) оценивались показатели перфекционистской самопрезентации и коммуникативной активности, для обработки полученных данных применялись корреляционный и факторный анализ. В выборке студентов выделены факторы, характеризующее активность в самопредъявлении окружающим — «активность, энергичность в общении», «коммуникативная активность с самопрепятствующими тенденциями», «амбивалентная активность в общении»; в выборке дизайнеров — «активность в демонстрации совершенства», «легкость в общении», «энергичность в общении», «избегание несовершенства».

Ключевые слова: перфекционизм, перфекционистская самопрезентация, коммуникативная активность, демонстрация совершенства, непрявление несовершенства, дизайнер.

В настоящее время в проблемном поле психологической науки перфекционизм (от латинского *perfectus* — совершенный) понимается как многомерное, многоаспектное явление. Перфекционизм трактуется как следование высоким стандартам и предъявление самых высоких требований к себе [4].

Различные взгляды на природу перфекционизма нашли свое отражение в теориях психоаналитического, бихевиорального и других направлений психологии. З. Фрейд считал стремление к совершенству невротической фобией, которая представляет собой попытку к бегству от удовлетворения влечений [14]. К. Хорни рассматривала стремление человека к совершенству в качестве нарциссической патологии характера. Невротическая личность стремится к изменению себя, стремясь к совершенству, к соответствию идеалу. При этом психическая энергия человека направлена на поддержание ложного образа Я, а не на саморазвитие. К. Хорни рассматривала навязчивое стремление человека к совершенству как результат неудачных социальных взаимодействий [15]. Сторонниками бихевиорального подхода перфекционизм связывался с подкреплением, как позитивным, так и негативным. Позитивный перфекционизм представители бихевиорального направления связывали с результатами стремления к положительным последствиям (к достижению

успеха, к победе), а негативный перфекционизм — с избеганием неудачи, ошибки.

Проблема перфекционизма первоначально обсуждалась в русле клинической психологии и психиатрии [18], затем перфекционизм стал пониматься психологами как явление, которое может быть не только патологическим, но и иметь здоровую форму. Так, например, выделяют «нормальный» и «патологический» перфекционизм (Н.Г. Гаранян; А.А. Золотарева). В современной психологии существуют разные точки зрения на перфекционизм, он понимается как черта одаренных людей (К. Debrovsski), как особая «сеть когнитивных», которая включает ожидания, интерпретации событий, оценки себя и других (Д. Бернс) и др. G. Flett, P. Hewitt разработали модель «перфекционистской самопрезентации», согласно которой перфекционисту свойственна демонстрация своего совершенства, избегание ситуаций, в которых проявляется его несовершенство и вербальное проявление несовершенства. Оригинальная модель перфекционистской самопрезентации легла в основу создания методики для изучения данного феномена — «Шкалы перфекционистской самопрезентации» (Perfectionistic Self-Presentation Scale, PSPS) П. Хьюитта. В настоящее время шкала перфекционистской самопрезентации широко распространена в зарубежных исследованиях. Упоминания о переводе и адаптации шкалы пер-

фекционистской самопрезентации в мировой психологической литературе встречаются на многих языках, итальянском, португальском, испанском, китайском и некоторых других языках, что свидетельствует о ее психодиагностической востребованности.

Психологами рассматривается амбивалентная природа перфекционизма в структуре психологических ресурсов личности. Нормальный перфекционизм понимается как личностный ресурс, а патологический перфекционизм — как личностная характеристика, как маркер нарушения саморегуляции и психологического благополучия человека [1].

Актуальны вопросы влияния перфекционизма на деятельность, на психические состояния человека [8, 12, 17]. Психологи выделяют ряд сфер жизнедеятельности человека, на которые перфекционизм оказывает негативное влияние. Чувство недовольства собой, тревога, тоска, стыд, вина — это последствия его влияния на эмоциональную сферу человека. Неспособность испытывать искренний интерес к выполняемой деятельности из-за сдвига мотивации на стремление достичь одобрения и восхищения других людей. В сфере продуктивности деятельности перфекционизм проявляется в избегающем поведении, из-за предъявления повышенных требований к результату, неприятия любого результата, отличного от идеального, снижения эффективности деятельности в силу хронической усталости. Перфекционист редко удовлетворен сделанным. В сфере межличностной коммуникации перфекционизм может привести к высокой конфликтности в силу высоких ожиданий по отношению к окружающим, недостатка доверия, постоянной конкуренции с другими людьми, непереносимости критики. Он может порождать социальную изоляцию и приводить к субъективному ощущению дефицита поддержки (Н. Г. Гаранян).

Важной научно-практической задачей является изучение проявлений перфекционизма у дизайнеров на разных этапах профессионального становления [9]. Значимость для специалистов артномических профессий, в том числе дизайнеров, достижения успеха, безупречности, демонстрация личностной состоятельности может проявляться в выраженном перфекционизме (или перфекционистской самопрезентации). Как отмечает В. С. Чернявская, к ключевым компетенциям дизайнера, относятся компетенции в социальном познании и понимании других людей; понимание связей поведения и его последствий; ориентация в принятых нормах и правилах поведения; владение смыслом содержания сообщений — языком телодвижений; умение распознавать различные смыслы в зависимости от взаимоотношений и контекста ситуации, их интерпретация; анализ

ситуаций взаимодействия [16]. Н. А. Береза отмечает, что успешность профессиональной деятельности специалиста сферы дизайна определяется уровнем профессионально-коммуникативной культуры дизайнера [2]. Особый интерес представляет исследование перфекционизма (перфекционистской самопрезентации) и коммуникативной активности у дизайнеров на разных этапах профессионального становления. С одной стороны, представителям этой профессии свойственна постановка высоких, иногда завышенных целей, стремление к совершенству, с другой стороны, для студенческого возраста характерны недостаточная личностная зрелость, потенциал самосовершенствования. Перфекционизм студента-будущего дизайнера может выступать в качестве стимула на пути к совершенству, а с другой стороны — в качестве источника неудовлетворенности собой, ощущения нереализованности и возникновения межличностных проблем, следовательно, оказывать влияние на профессиональное становление дизайнера.

Цель исследования — изучение связи перфекционистской самопрезентации и коммуникативной активности у дизайнеров. Эмпирическое исследование было проведено на выборке дизайнеров — 127 человек (67 чел. — студенты — будущие дизайнеры, 60 чел. — специалисты сферы дизайна). Исследование выполнялось на базе ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», в нем приняли участие студенты 2–3 курсов Института искусств и дизайна, а также специалисты с высшим образованием, работающие в сфере дизайна Психодиагностический аппарат исследования — тест суждений А. И. Крупнова для изучения активности личности в общении, шкала перфекционистской самопрезентации П. Хьюитта (Perfectionistic Self-Presentation Scale PSPS) в адаптации А. А. Золотаревой. Тест суждений А. И. Крупнова включает в себя ряд шкал, измеряющих динамические, эмоциональные, когнитивные, мотивационные, регулятивные, продуктивные и рефлексивно-оценочные компоненты активности человека в общении [7]. В структуру шкалы перфекционистской самопрезентации вошли три субшкалы, одна из которых («Демонстрация совершенства») призвана диагностировать позитивную самопрезентационную тактику, а две других («Поведенческое не проявление несовершенства» и «Вербальное не проявление несовершенства») — пассивную тактику, тактику ухода.

Адаптированная А. А. Золотаревой русскоязычная версия методики «Шкала перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта представляет собой адекватный инструмент психологической диагностики, который обладает приемлемыми психометрическими показателями и позволяет из-

мерять уровень и структуру перфекционистской самопрезентации личности [5]. Русскоязычный вариант методики «Шкала перфекционистской самопрезентации» и ее оригинальный вариант (Perfectionistic Self-Presentation Scale) представляют собой ряд утверждений. Структурно методика PSPS включает три шкалы:

— «демонстрация совершенства» диагностирует стремление индивида к созданию образа идеального человека, обладающего выдающимися способностями, безупречной репутацией, социальной компетентностью и общественным признанием;

— «поведенческое не проявление несовершенства» диагностирует зависимость индивида от мнения других, сверхчувствительность к критике и стремление избежать ситуаций, в которых его поведение может попасть в центр внимания;

— «вербальное не проявление несовершенства» выявляет склонность индивида к избеганию ситуаций, в которых его недостатки могут стать мишенью для общественного обсуждения.

«Шкала перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта (в адаптации А. А. Золотаревой) состоит из 27 утверждений, респонденту предлагается оценить степень своего согласия или несогласия с каждым из них по 7-ми балльной шкале: 1 — полное несогласие, 7 — полное согласие.

В исследовании применялись следующие методы обработки данных: качественные методы (методы содержательной интерпретации психологических характеристик изучаемых феноменов), количественные методы — описательная статистика, непараметрический U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена, факторный анализ. Первичные данные обрабатывались с помощью пакета статистических программ SPSS17.0. В исследовании использовался дизайн сравнения групп.

В выборках студентов — будущих дизайнеров и специалистов сферы дизайна сравнивались показатели перфекционистской самопрезентации с помощью критерия Манна-Уитни. Специалисты сферы дизайна по сравнению со студентами — будущими дизайнерами характеризуются более высоким значением показателя «демонстрация совершенства» ($U = 1261,5, p = 0,001$).

Далее устанавливались связи перфекционистской самопрезентации и активности в общении в каждой из выборок. Данные корреляционного анализа показателей коммуникативной активности и перфекционистской самопрезентации в выборке студентов — будущих дизайнеров представлены в таблице 1.

В таблице представлены корреляционные связи, значимые на уровне $p \leq 0,05$ (*), $p \leq 0,01$ (**)

Таблица 1

Кoeffициенты корреляции показателей коммуникативной активности и перфекционистской самопрезентации в выборке студентов — будущих дизайнеров

Показатели коммуникативной активности	Показатели перфекционистской самопрезентации		
	Демонстрация совершенства (DS)	Поведенческое не проявление несовершенства (PNN)	Вербальное не проявление несовершенства (VNN)
Эргичность		-0,362**	
Стеничность			
Интернальность			
Социоцентричность			-0,267*
Осмысленность			-0,306**
Предметность			
Операциональные трудности		0,578**	0,338*
Аэргичность	0,583**		
Астеничность			
Экстернальность			
Эгоцентричность			-0,286*
Осведомленность	0,255*	0,649**	
Субъектность		0,395**	
Личностные трудности		0,565**	0,290*

Как видно из таблицы 1, у студентов — будущих дизайнеров, с коммуникативной активностью более тесно связаны пассивные тактики перфекционизма — поведенческое не проявление несовершенства и вербальное не проявление несовершенства. Результаты корреляционного анализа в студенческой выборке свидетельствуют, что чем выше трудности реализации коммуникативной активности на операциональном уровне (уровне коммуникативных навыков) и на личностном уровне (уровне свойств личности, препятствующих активности), тем более выражены боязнь допустить промах, избегание ситуаций, в которых собственное поведение может попасть в центр внимания других людей. Таким образом, человек предпочитает бездействовать, когда представляет, как что-то должно выглядеть в идеале и знает, что этого он никогда не достигнет.

Результаты корреляционного анализа в выборке дизайнеров приведены в таблице 2.

В таблице представлены корреляционные связи, значимые на уровне $p \leq 0,05$ (*), $p \leq 0,01$ (**)

Корреляционные связи показателей коммуникативной активности и перфекционистской самопрезентации в выборке специалистов сферы дизайна (таблица 2), частично подтверждают тенденции, полученные в выборке студентов — будущих дизайнеров, но имеют особенности. Общими

связями являются связь эргичности с демонстрацией совершенства, осведомленности и субъектности в общении с поведенческим не проявлением несовершенства. У специалистов сферы дизайна наиболее многочисленны связи коммуникативной активности с демонстрацией совершенства (12 связей). Таким образом, демонстрация совершенства у дизайнеров сопряжена с эмоциональными, регулятивными, мотивационными, когнитивными, продуктивными, рефлексивно-оценочными и динамическими компонентами коммуникативной активности.

Полученные данные согласуются с точкой зрения П. Хьюитта на перфекционизме как желание создавать у окружающих образ человека, обладающего безупречной репутацией, успехом в социуме, а также с представлением Н.Г. Гаранян о перфекционизме как культе процветания и успеха [4].

Для изучения перфекционистской самопрезентации в коммуникативной сфере проводился факторный анализ показателей перфекционистской самопрезентации и коммуникативной активности в каждой из выборок студентов — будущих дизайнеров и специалистов сферы дизайна (табл. 3, 4).

В выборке студентов — будущих дизайнеров результате факторного анализа получено три фактора, вобравших 68% дисперсии. В первый фактор из показателей коммуникативной актив-

Таблица 2

Кoeffициенты корреляции показателей коммуникативной активности и перфекционистской самопрезентации в выборке дизайнеров

Показатели коммуникативной активности	Показатели перфекционистской самопрезентации		
	Демонстрация совершенства (DS)	Поведенческое не проявление несовершенства (PNN)	Вербальное не проявление несовершенства (VNN)
Эргичность			
Стеничность	0,372**	0,469**	0,427**
Интернальность	0,354**	0,592**	
Социоцентричность			
Осмысленность	0,388**	0,295*	
Предметность	0,497**		
Операциональные трудности	0,377**		
Аэргичность	0,406**		
Астеничность	0,507**	0,304*	
Экстернальность	0,499**		
Эгоцентричность	0,324**		
Осведомленность	0,526**	0,456**	
Субъектность	0,481**	0,607**	0,271*
Личностные трудности	0,452**		

Таблица 3
Результаты факторного анализа в выборке студентов — будущих дизайнеров

Показатели	Факторы		
	F1	F2	F3
Эргичность	0,829	-0,110	0,138
Стеничность	0,587	0,446	-0,048
Интернальность	0,236	0,729	-0,132
Социоцентричность	0,763	0,394	0,048
Осмысленность	0,764	0,429	-0,072
Предметность	0,471	0,428	0,324
Операциональные трудности	-0,641	0,517	-0,110
Аэргичность	-0,650	0,474	0,112
Астеничность	0,405	0,625	0,160
Экстернальность	0,410	0,704	-0,162
Эгоцентричность	0,730	0,531	0,166
Осведомленность	-0,567	0,645	0,149
Субъектность	-0,573	0,453	-0,376
Личностные трудности	-0,734	0,446	-0,129
Демонстрация совершенства (DS)	-0,267	0,309	0,761
Поведенческое не проявление несовершенства (PNN)	-0,521	0,639	0,332
Вербальное не проявление несовершенства (VNN)	-0,470	0,197	0,485

ности вошли: эргичность (0,829), осмысленность (0,764), социоцентричность (0,763), эгоцентричность (0,730), стеничность (0,587). С отрицательным знаком в первый фактор вошли личностные трудности реализации коммуникативной активности (-0,734), аэргичность (-0,650), субъектность (-0,567), осведомленность (-0,567). Из показателей перфекционистской самопрезентации первый фактор составили поведенческое не проявление несовершенства (-0,521), вербальное не проявление несовершенства (-0,470). Исходя из показателей, вошедших в данный фактор, можно констатировать, что активность не затормаживается страхом негативной оценки окружающих, не выражено самоперпятствующее и избегающее поведение, при этом мотивация общения, направленная на других людей (социоцентричность) и мотивация общения, направленная на себя (эгоцентричность) вошли в первый фактор примерно с одинаковыми весами. Данный фактор был обозначен как «активность, энергичность в общении».

Во второй фактор вошли следующие показатели коммуникативной активности: интернальность (0,729), экстернальность (0,704), осведомленность (0,645), астеничность (0,625), эгоцентричность

(0,534), операциональные трудности реализации коммуникативной активности (0,517), аэргичность (0,474), субъектность (0,453), личностные трудности (0,446), осмысленность (0,429), предметность (0,428). Из показателей перфекционистской самопрезентации во второй фактор вошел показатель — поведенческое не проявление несовершенства (0,639). Данный фактор был обозначен как «коммуникативная активность с самопрепятствующими тенденциями».

Третий фактор составляют показатели перфекционистской самопрезентации — демонстрация совершенства (0,761) и вербальное не проявление несовершенства (0,485). Таким образом, данный фактор включает активную и пассивную тактику самопродвижения и был обозначен нами как «Амбивалентная активность в общении».

Таким образом, в результате факторного анализа в выборке студентов можно констатировать, что выделены стилевые характеристики активности в общении «активность, энергичность в общении», «коммуникативная активность с самопрепятствующими тенденциями», «амбивалентная активность в общении». Перейдем к результатам факторного анализа в выборке дизайнеров.

Таблица 4

Результаты факторного анализа в выборке специалистов сферы дизайна

Показатели	Факторы			
	F1	F2	F3	F4
Эргичность	0,200	0,282	0,772	0,239
Стеничность	0,798	0,424	-0,186	0,026
Интернальность	0,666	0,399	-0,416	-0,251
Социоцентричность	0,812	0,467	0,298	-0,163
Осмысленность	0,564	0,629	-0,239	-0,182
Предметность	0,611	0,186	0,564	0,307
Операциональные трудности	0,601	-0,607	-0,014	0,030
Аэргичность	0,638	-0,500	0,295	0,172
Астеничность	0,866	-0,133	0,226	-0,183
Экстернальность	0,884	0,132	0,012	-0,312
Эгоцентричность	0,780	0,245	0,236	-0,206
Осведомленность	0,731	-0,500	-0,176	-0,114
Субъектность	0,763	-0,301	-0,031	0,138
Личностные трудности	0,617	-0,627	-0,016	-0,278
Демонстрация совершенства (DS)	0,756	-0,001	-0,176	0,294
Поведенческое не проявление несовершенства (PNN)	0,603	0,128	-0,497	0,404
Вербальное не проявление несовершенства (VNN)	0,383	0,096	-0,254	0,695

Как видно из таблицы 3, в выборке дизайнеров выявлены 4 фактора, вобравших совместно 77,9% дисперсии. В первый фактор из показателей коммуникативной активности со значимыми весами вошли — экстернальность (0,884), астеничность (0,866), стеничность (0,798), эгоцентричность (0,780), субъектность (0,731), интернальность (0,666), аэргичность (0,638), личностные трудности реализации коммуникативной активности (0,617), предметность (0,611), операциональные трудности реализации коммуникативной активности (0,601). Из показателей перфекционистской самопрезентации в первый фактор вошли: демонстрация совершенства (0,756), поведенческое не проявление несовершенства (0,603). Исходя из показателей, вошедших в фактор, он был обозначен нами как «активность в демонстрации совершенства».

Во второй фактор вошли показатели коммуникативной активности — осмысленность (0,629), социоцентричность (0,467), стеничность (0,424), с отрицательным знаком — личностные трудности реализации коммуникативной активности (-0,627), операциональные трудности (-0,607), аэргичность (-0,500), осведомленность (-0,500).

Фактор был обозначен нами как «легкость в общении»

Третий фактор составили из показателей коммуникативной активности — эргичность (0,722), предметность (0,564), с отрицательным знаком — интернальность (-0,416). Из показателей перфекционистской самопрезентации в третий фактор вошел показатель — поведенческое не проявление несовершенства (-0,497). Фактор был назван «энергичность в общении».

Четвертый фактор составили показатели перфекционистской самопрезентации — вербальное не проявление несовершенства (0,695), поведенческое не проявление несовершенства (0,404), он был назван «избегание несовершенства». Итак, в выборке дизайнеров факторы были обозначены нами как «активность в демонстрации совершенства», «легкость в общении», «энергичность в общении», «избегание несовершенства».

Таким образом, в результате исследования установлена связь перфекционистской самопрезентации и ее структурных компонентов и коммуникативной активности у дизайнеров на разных этапах профессиональной жизни. Дальнейшие

исследования перфекционизма, его структурных компонентов у специалистов сферы дизайна позволят сформулировать задачи психологического сопровождения начинающих дизайнеров с разным уровнем перфекционизма. Результаты исследования могут быть использованы специалистами психологических служб вузов в ходе психологического консультирования студентов.

Литература

1. Антинескул, О. Л., Шевелева, М. С. Перфекционизм в преподавании и изучении иностранных языков // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — № 2, 2017. — С. 65–77.
2. Береза, Н. А. Основные модели формирования профессионально-коммуникативной культуры дизайнера в колледже // Человеческий капитал. — № 3 (51), 2013. — С. 36–40.
3. Бикитина, Н. Н., Дикарева, Ю. Н. К вопросу проявления перфекционизма в студенческом возрасте // АНИ: педагогика и психология. — Т. 6. — № 1(18), 2017. — С. 268–270.
4. Гаранян, Н. Г. Психологические модели перфекционизма // Вопросы психологии. — № 5, 2009. — С. 74–83.
5. Золотарева, А. А. Перфекционистская самопрезентация и особенности ее диагностики // Клиническая и специальная психология. — Т. 7. — № 1, 2018. — С. 104–117.
6. Золотарева, А. А. Адаптация методики «Шкала перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта // Психологический журнал. — Т. 32. — № 6, 2011. — С. 62–69.
7. Крупнов, А. И. Психологическая природа общительности как системного качества личности // Гуманизация образования. — № 3, 1995. — С. 64–70.
8. Лин, Г., Киселева, Л. Б., Наследов, А. Д., Шамаев А. Н. Позитивные и негативные аспекты перфекционистских установок студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. — Т. 7. — Вып. 2, 2017. — С. 115–127.
9. Панов, Д. А. Личность как субъект предметно-пространственной среды дома: дизайнер и пользователь: дисс. ... канд. психол. наук. — Краснодар, 2005. — 221 с.
10. Пермьякова, Т. М., Шевелева, М. С. Систематизация отечественных исследований и кросс-культурные перспективы изучения перфекционизма // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — Вып. 2(22), 2015. — С. 65–73.
11. Подбущая, Н. В., Кныш, А. Е., Богдан, Ж. Б. Использование профессиональных фотографий для самопрезентации в социальных медиа как показатель личностного перфекционизма // Социальная психология и общество. — Т. 10. — № 4, 2019. — С. 112–130.
12. Попов, Ю. В., Пичиков, А. А., Скрипченко, П. А., Трусова, А. В., Тявокина, Е. Ю., Васюк, А. С., Пуховец, Ю. А. Роль перфекционизма в формировании особенностей восприятия временной перспективы и образа собственного тела у девушек с нервной анорексией // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. — № 4, 2016. — С. 73–79.
13. Соколов, Е. А. Феномен перфекционизма в психологической науке // Право. Экономика. Психология. — № 2(14), 2019. — С. 85–90.
14. Фрейд, З. По ту сторону принципа удовольствия. — Харьков: Изд-во Фолио, 2010. — 188 с.
15. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. — М.: Прогресс-Универс, 1993. — 346 с.
16. Чернявская, В. С. Актуальные компетенции дизайнера в контексте психологии востребованности // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, 2013. — С. 127–133.
17. Ясная, В. А., Еникополов, С. Н. Современные модели перфекционизма // Психологические исследования. — № 6(29), 2013. — С. 1–18.
18. Sorotzkin, B. The quest for perfection: avoiding guilt or avoiding shame? // Psychotherapy. — V. 22, 1985. P. 564–571.

Особенности эмоционального интеллекта и ценностных ориентаций у представителей профессий разного типа

Д.А. Солоднева, П.А. Побокин, г. Смоленск, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены материалы, раскрывающие особенности эмоционального интеллекта и направленности ценностных ориентаций как факторов реализации личностного потенциала у представителей профессий разного типа (человек-знак, человек-художественный образ). Проанализировав результаты исследования, можно сделать выводы об особенностях личности в зависимости от профессиональной направленности. На основе полученных данных были разработаны рекомендации по активному развитию эмоционального интеллекта с помощью различных техник и упражнений.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, самоактуализация, «человек-знак», «человек-художественный образ», ценностные ориентации, личностный потенциал, эмоциональная сфера.

В настоящее время окружающая среда перегружена информацией, ритм жизни ускоряется, требуется постоянно принимать важные решения, взаимодействовать с большим количеством людей. Все это истощает нервную систему, понижает порог чувствительности к различного рода раздражителям и повышает вероятность возникновения неприятных, тягостных, эмоциональных переживаний и ухудшению самочувствия.

Для профилактики эмоционального истощения требуется знать способы развития эмоционального интеллекта, который позволяет эффективно взаимодействовать с окружающей средой, при этом чувствуя себя комфортно в ее быстро меняющихся условиях.

Непонимание своих эмоциональных состояний, пренебрежение ими, обесценивание их, ведет к формированию дистресса, повышению раздражительности и тревожности. Грег Барнетт, директор подразделения по развитию продукта консалтинговой компании Hogan Assessment Systems в Талсе (штат Оклахома, США), которая специализируется на оценке личностных качеств сотрудников, утверждал, что работодателям больше нравятся работники, которые способны быстро обучаться и быстро менять направление деятельности [1, 4].

Единой теории, системы эмоционального интеллекта на данный момент нет. Пик интереса к особенностям творческой, самоактуализирующейся личности пришелся на XX век, но современный мир значительно изменился с тех времен и портрет творческой личности также мог претерпеть изменения, а для того, чтобы развивать себя, как творческую личность необходимо знать какие психологические особенности в настоящее время способствуют развития творческой составляющей личности. В настоящее время подтверждены эм-

пирическим путем факты, что повышение уровня эмоционального интеллекта работников позитивно влияет на продуктивность деятельности организации, а руководящие позиции в организации должны занимать индивиды, у которых гармонично развиты как когнитивные, так и эмоциональные способности [2, 3, 5–7].

Целью проведенного исследования было изучение особенности эмоционального интеллекта как фактора реализации личностного потенциала у представителей профессий разного типа (человек-знак, человек-художественный образ). Для проведения исследования была проведена клинико-психологическая диагностика 60 респондентов, которыми являлись 30 актеров смоленских театров и 30 бухгалтеров различных организаций г. Смоленска.

В состав методического обеспечения исследования входили следующие процедуры: тест эмоционального интеллекта EQ Н. Холла, самоактуализационный тест Э. Шострома (САТ), Опросник структуры темперамента В.М. Русалова. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью программ Microsoft Excel и Statistic 6.0.

По результатам анализа результатов теста эмоционального интеллекта Холла, было выявлено, что подавляющее большинство испытуемых обладает средним и низким уровнем общего эмоционального интеллекта, что говорит о недостаточной и среднеразвитой способности большинства испытуемых распознавать свои эмоции.

Исследование парциального уровня эмоционального интеллекта показало, что у представителей профессии «человек-художественный образ» большее количество испытуемых демонстрирует высокий уровень эмоциональной осведомленности, что говорит о большом словаре

эмоций данных людей. По шкале управление своими эмоциями низкий уровень наблюдался у 81% испытуемых этой группы, средний у 15%, высокий у 4% респондентов. По шкале самомотивация низкий уровень выявлен у 38% испытуемых, средний у 31% и высокий у 31%. Низкий уровень самомотивации говорит о низкой способности влияния на свое поведения за счет осознанной, волевой регуляции собственных эмоций. По шкале эмпатия у представителей профессии «человек–художественный образ» низкий уровень выявлен у 19% испытуемых, средний уровень у 46%, высокий у 35%. Большой процент людей показал среднюю способность к сопереживанию, сочувствию. По шкале управление эмоциями других людей низкий уровень в данной группе обнаружен у 31% респондентов, средний уровень у 38%, высокий уровень у 31% испытуемых. Исследование парциального уровня эмоционального интеллекта представителей профессии типа «человек–знак» показало низкий уровень управления своими эмоциями (78%), низкий уровень эмоциональной осведомленности (50%), низкий уровень самомотивации (67%), низкий уровень управления эмоциями других людей (50%) и средний уровень эмпатии (61%);

Результаты по тесту Э.Л. Шострома у представителей профессии «человек–художественный образ» позволяют увидеть низкие значения по шкале ориентация во времени, что говорит о недоразвитии личности у этого количества респондентов, деформации их установок и отношений к различным сторонам реальности. По шкале ценностные ориентации низкие значения зафиксированы у 4% испытуемых; средние значения у 60% человек, из них 40% достигли оптимального уровня личностной зрелости по данному показателю; высокие значения были выявлены у 36% испытуемых. По шкале гибкость поведения низкие значения зафиксировали у 12% испытуемых; средние значения у 84%, из них 28% достигли оптимального уровня личностной зрелости по данному показателю; высокие значения выявлены у 4% испытуемых. По шкале сензитивность низкие значения были у 20% испытуемых; средние у 68%, из них 16% респондентов в данной группе достигли оптимального уровня личностной зрелости по данному показателю; высокие значения выявлены у 12% испытуемых.

По шкале спонтанность низкие значения установлены у 28% испытуемых; средние значения у 40%, из них 12% респондентов достигли оптимального уровня личностной зрелости по данному показателю; высокие значения выявлены у 32%. По шкале самоуважение низкие значения у 28% испытуемых из них 16% достигли оптимального уровня личностной зрелости по данному по-

казателю; высокие значения у 44% респондентов. По шкале самопринятие низкие значения у 40% испытуемых; средние у 56%, из них 24% респондентов достигли оптимального уровня личностной зрелости по данному показателю; высокие показатели выявлены у 4% испытуемых.

Результаты по тесту Э.Л. Шострома у представителей профессии «человек–знак» было выявлено, что наиболее оптимального уровня личностной зрелости представители профессии типа «человек — знак» достигли по шкалам: ориентация во времени, гибкость поведения, синергичность; низкий уровень личностной зрелости по шкалам принятие агрессии и познавательные потребности.

Опросник структуры темперамента В. М. Русалова показал следующие результаты: у представителей профессии типа «человек–художественный образ»:

— социальная эргичность сильно развита у 31% испытуемых, средне развита у 54%, слабо развита у 15% респондентов; социальная пластичность сильно развита у 50% испытуемых, средне развита у 38%, слабо развита у 12% респондентов; социальный темп сильно развит у 42% испытуемых, средне развит у 54%, слабо развит у 4% респондентов; социальная эмоциональность сильно развита у 46% испытуемых, средне развита у 23%, слабо развита у 31% респондентов;

— у представителей профессии типа «человек–знак»:

— социальная эргичность сильно развита у 50% испытуемых, средне развита у 23%, слабо развита у 27% респондентов; социальная пластичность сильно развита у 8% испытуемых, средне развита у 62%, слабо развита у 30% респондентов; социальный темп сильно развит у 50% испытуемых, средне развит у 31%, слабо развит у 19% респондентов; социальная эмоциональность сильно развита у 23% испытуемых, средне развита у 62%, слабо развита у 15% респондентов.

В результате исследования было выявлено, что представители профессии типа «человек–художественный образ» преимущественно обладают средним и низким эмоциональным интеллектом, а представители профессии типа «человек–знак» низким общим эмоциональным интеллектом». Исследование парциального уровня интеллекта показало, что представители профессии «человек–художественный образ», так же как и представители профессии «человек–знак» плохо управляют своими эмоциями. Можно отметить, что у представителей профессии типа «человек художественный образ» лучше всего развиты: пластичность, социальная эргичность, социальный темп и меньше всего развита эмоциональность,

а у представителей профессии «человек–знак» лучше всего развиты ориентация во времени, гибкость поведения, синергичность и хуже всего развиты принятие агрессии и познавательные потребности. При исследовании уровня личностной зрелости представителей профессии типа «человек–художественный образ» можно отметить высокий уровень показателей по шкалам контактность, ценностные ориентации и креативность; низкий уровень личностной зрелости по шкалам самопринятие и ориентация во времени. При исследовании уровня личностной зрелости представителей профессии типа «человек–знак» были выявлены высокая переключаемость с одного вида деятельности на другой, гибкость поведения, способность к целостному восприятию мира и людей. Была обнаружена прямая связь общего эмоционального интеллекта представителей профессии типа «человек–художественный образ» с ценностными ориентациями самоактуализирующейся личности, способностью к спонтанности, эргичности и пластичности.

Результаты нашего исследования выявили низкий уровень эмоционального интеллекта как у представителей профессии типа «человек–художественный образ», так и у представителей профессии типа «человек–знак», по этой причине представителям данных профессии важно знать и применять упражнения, техники, для тренировки эмоционального интеллекта и повышения его уровня.

Личность человека это сложная система с большим количеством взаимосвязанных со-

ставляющих и эмоциональная сфера является существенной ее частью, развитие которой способствует самоактуализации личности. Тема эмоционального интеллекта очень глубока и требует дальнейшего подробного, досконального изучения различных специалистов из разных областей.

Литература

1. *Аверченко, Л. К., Андриюшина, Т. В., Булыгина, А. А.* Психология и педагогика.— М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000.— 95 с.
2. *Андреева, И. Н.* Предпосылки развития эмоционального интеллекта// Вопросы психологии, 2007.— № 5.— С. 57.
3. *Василенко, А. Ю.* Самоактуализация личности как фактор профессиональной вовлеченности субъекта/ Школа педагогики Дальневосточного федерального университета.— Уссурийск.— № 1, 2012.— С. 83–86.
4. *Дегтярев, А. В., Дегтярева, Д. И.* Связь психологических границ личности с эмоциональным интеллектом и самоотношением в юношеском возрасте// Психология и право.— Т. 8.— № 1, 2018.— С. 44–62.
5. *Практический интеллект / Р. Дж. Стенберг [и др.]; под общ. ред. Р. Стенберга.*— СПб.: Питер, 2002.— 272 с.
6. *Goleman, D.* Working with emotional intelligence.— N.Y.: Bantam Books, 1998.— 383 p.
7. *Kramer, D., Kupshik, G.* Effect of rational and irrational statements on intensity and “inappropriations” of emotional distress and irrational beliefs in psychotherapy patients// Brit. J. Clin. Psychol.— 1993.— V. 32, № 3.— P. 319

КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Метод осознанного рисования как способ работы с подсознанием

Е. С. Картавая, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье описан арт-терапевтический метод работы с подсознанием. Раскрыты суть метода, его основные принципы, специфика воздействия и основные алгоритмы. Перечислены сферы применения и круг проблем, которые могут быть решены с его помощью.

Ключевые слова: нейрографика, осознанное рисование, подсознание, графика, нейронные сети.

Нейрографика — это авторский метод, который помогает решать жизненные задачи посредством рисования. Данный метод был разработан в 2014 году Павлом Михайловичем Пискаревым — доктором психологических наук, бизнес-тренером, коучем.

Термин «нейрографика» состоит из двух частей. Его первая часть — «нейро» свидетельствует о том, что данный метод работает с нейронными связями, в которых хранится, перерабатывается и передается информация. А работаем мы с этими связями посредством графики — вид изобразительного искусства, в котором в качестве основных изобразительных средств, называемых графическими, используются свойства изобразительной поверхности (чаще белого листа бумаги) и тональные отношения линий, штрихов и пятен [1].

Нейронные связи формируются постоянно в процессе нашего взаимодействия со средой. Благодаря этому у человека формируются свои шаблоны поведения. Эти шаблоны закрепляются в подсознании, образуя нейронные связи. Чем чаще мы подвергаемся определённому воздействию, используя привычную модель поведения, тем крепче становится эта связь, тем сложнее нам изменить свое поведение. Нейронные связи, соединяясь между собой, формируют нейронную сеть.

Нейронная сеть это все наши знания, своего рода база, из которой наше подсознание в каждый момент времени достаёт нужную нам информацию. Например, когда мы хотим выпить чай, в нашем головном мозге включается та или иная нейронная сеть. Благодаря чему мы реализовываем необходимые действия — в свою очередь укрепляя данный конкретный нейронный путь.

Таким образом, решение поставленной задачи — это часть нейронной сети. Его можно представить как рисунок нейронных связей.

Имеющиеся у нас нейронные сети достаточно жесткие и формирование новых нейронных цепочек происходит медленно. На самом деле в большинстве случаев наличие таких шаблонов поведения не только не мешает, но даже помогает человеку, экономя его время и психические ресурсы на решение более сложных и значимых задач. Но в момент, когда мы оказываемся в новой непривычной ситуации, нам не хватает ресурсов, мы находимся в ситуации «хождения по кругу», невозможности достичь поставленных целей, снижения удовлетворенностью работой, качеством жизни и т.д. Именно в этот момент человек начинает понимать, что старые модели (шаблоны) поведения не эффективны, необходимо выстраивать новые способы реагирования на привычные события, но это оказывается очень сложно. Отказ от привычных способов реагирования вызывает чувство опасности и тревоги. Новые нейронные цепочки оказываются более хрупкими по сравнению со старыми [3].

Несмотря на то, что как самостоятельный метод нейрографика существует только около 16 лет, она имеет более глубокие корни. Идея этого метода возникла на пересечении идей Юнга, гештальт-терапии и теории поля.

Карл Густав Юнг преобразовал теорию Фрейда. По мнению Юнга, в основе всех психических проявлений лежат 3 составляющие: душа, структура личности, каркас. Душа включает следующие подструктуры:

1. Эго — это наше «Я», наше сознание.
2. Личное бессознательное (стереотипы) — наш забытый по каким-то причинам опыт, вытес-

ненный из сознания. В эту категорию входит и все то, что проходит мимо нашего восприятия, не зацепляясь за сознание. В этот пласт структуры могут включаться воспоминания, напряженные, эмоционально угнетающие мысли, чувства.

3. Коллективное бессознательное (архетипы социального) — это эмоции и мысли, общечеловеческие ценности.

Юнг предположил, что с помощью обычного спонтанного рисования можно извлечь на поверхность глубоко спрятанные слои психики. Достаточно просто водить ручкой или карандашом по бумаге без идей, без тем, рисуя все, что на ум придет. И в результате мы получаем изображение не решенной проблемы на бумаге. Тем самым изменяя свое внутреннее состояние. В рисовании мы можем использовать различные фигуры, которые имеют свое значение.

Круги — это совершенная фигура, ее появление показывает наше желание гармонии, даже в решении серьезных вопросов. Треугольник — нерешенные острые вопросы, конфликт. Многоугольники, начиная с квадратов, — свидетельствуют о нашем желании и стремлении к стабильности, соединить разрозненное в общее: подсознание выстраивает своеобразную систему решения вопросов, соединяя отдельные части. Это не связано с реальностью, не является нашей проблемой, это графическое изложение проблемы в нашем головном мозге.

Следующий подход гештальт-терапия. Основной единицей здесь является гештальт — если очень просто это незаконченный образ, незавершенное действие, что вызывает напряжение в нас, не давая сдвинуть ситуацию в положительном направлении. Для человеческого мозга важна завершенность действия, целостность объекта. Иначе это воспринимается, как ошибка, сбой в алгоритме. Наличие гештальта заставляет наш мозг искать ошибку и путь ее устранения, постоянно возвращаясь к незавершенной проблеме. Соответственно наша задача помочь мозгу оперативно выявить и исправить ошибку.

Согласно теории поля человек и окружающая среда оказывают непрерывное взаимное влияние друг на друга. То есть, изменяя свое внутреннее состояние, изменить окружающую физическую реальность [3].

Нейрографический рисунок имеет определенную структуру, создается в строгой последовательности шагов выбранного алгоритма.

Нейрографика — рисование со смыслом. В нейрографических рисунках отображается психическое содержание внутреннего мира человека на уровне подсознания и глубинных слоев бессознательного.

Цель нейрографического рисования — изобразить неосознаваемые страхи, убеждения, напряжение, прошедший опыт из жизни. В процессе рисования ограничения, блокирующие развитие личности, экологичным образом поднимаются на уровень сознания, где их можно преобразовать в новые идеи. Этот метод рисования позволяет найти и принять более эффективное решение, решить проблему [4].

П.М. Пискарев определили 10 базовых принципов, на которых основывается нейрографика:

1. «Образ интегрирует смыслы». Образ дает нам возможность собрать большое количество смыслов в одном изображении. Например, образ Моря интегрирует сумму смыслов, связанных с этим понятием: детство, поездка с родителями, отпуск, спорт, солнце, хорошее настроение и т.д.

2. «Смыслы контейнируют состояния». У каждого человека есть своя уникальная эмоциональная реакция на то или иное слово. Например, слово «счастье» вызывает гамму чувств или какое-то одно состояние, которое связано с ним. Это личный опыт, набор эмоций или набор каких-то представлений. Слово «счастье» контейнирует в себе весь набор эмоций, представлений, фантазий.

3. «Проблема — порождение разума». Все живое, за исключением человека, существует просто, естественно, в потоке. Когда человек сам задает смыслы, он погружает себя в мир противоречий, дуальности. Все это существует только в нашем сознании и больше нигде не существует.

4. «Решение обладает качеством бионики». Качественное решение задачи почти всегда иррационально, так как оно требует реорганизации бессознательных процессов. Решение какой-либо ситуации — это то, что изнутри резонирует с каждой клеточкой тела, с опытом, с живой природной сущностью человека.

5. «Гармония ведет к удовлетворению». Каждый человек стремится к гармонии. Ведь гармония — это чувство, которое переживает каждый человек: гармония с окружающей средой, с космосом, с самим собой. А удовлетворение — это следствие состояния гармонии.

6. «Вселенная умещается на острие маркера мастера». Нейрографика позволяет нарисовать прошлое и будущее, создать модель отношений, изобразить мечту, любое чувство: тоску или боль, явление: успех и удачу. Внутри одной системы — одного нейрографического рисунка — с помощью маркера, мы можем примирить все противоречия.

7. «Любая задача имеет графическое решение». Абсолютно любая задача может быть переведена в графику, символ, образованный знаками. Этот символ является основанием для визуального мышления. И тогда трансформация знаков ведет к трансформации символа. Изменение симво-

ла, производимое по определенному алгоритму Нейрографики, позволяет запустить механизм мышления таким образом, что это приводит к решению поставленной задачи. Графический алфавит нейрографики позволяет моделировать желаемые события в жизни человека.

8. «Плоскость рисунка не имеет границ». В нейрографике плоскость листа и рисунка не имеет границ. Границы листа условны, рисунок всегда можно продлить, подложив еще один лист.

9. «Мир состоит из фигур и линий». Когда мы проживаем какой-то фрагмент жизни, мы создаём фигуры, вокруг которых построена наша деятельность. Но часто нам не хватает линий, которые объединяли бы фигуры, т.е. перехода от события к событию. Таким образом, фигуры и связывающие их линии — это жизненно важный процесс.

10. «Рисовать просто». Визуальное мышление возникло в сознании человека намного миллионов лет раньше, чем сформировалась речь.

Рисование — это один из способов ведения диалога как с самим собой, так и с людьми на самые различные темы и по поводу самых разных обстоятельств жизни.

Нейрографика помогает воссоздать этот необходимый для развития мозга каждого человека навык коммуникации [2].

В нейрографике используются специальные алгоритмы рисования. Это делает ее более эффективной и обоснованной в отличие от других методов арт-терапии. Основными алгоритмами нейрографики являются:

1) Алгоритм снятия ограничений. Он применяется для устранения тревожащих душу переживаний, эмоций и чувств, навязчивых мыслей.

2) Нейроскетчинг. Это алгоритм быстрого рисования. Основная цель — достижение быстрых изменений в мыслях, внутреннем состоянии. С помощью этого алгоритма происходит высвобождение творческой энергии.

3) НейроМандала. Это алгоритм создания собственного индивидуального рисунка, мандалы. Во время рисования нейромандалы по определенным правилам происходит мощная работа по трансформации на 7 уровнях смысла. Действие мандалы, заряженной нужными нам силами, открывает новый потенциал жизненного запроса.

4) НейроКомпозиция. Этот алгоритм помогает художнику-нейрографу расширить имеющийся инструментарий.

5) НейроТайминг. Этот алгоритм еще называют алгоритмом линии времени. С помощью этого алгоритма можно удлинить линию времени.

6) НейроЦель. В процессе рисования по данному алгоритму происходит работа с 3 категория-

ми: цель, достижение, результат. У каждой из этих категорий есть свое графическое изображение. Перенос их на бумагу, человек программирует себя на реальные достижения.

7) НейроКонтакт. Мы общаемся с людьми, используя определенную модель, выстроенную в нашем подсознании. Этот алгоритм помогает изменить устоявшуюся систему взаимоотношений с людьми. И, соответственно, моделировать те отношения, которые нам необходимы в жизни.

Пользуясь этой практикой, можно решать разные вопросы, справляться с трудностями, реализовывать мечты. Задача нейрографики — вывести из подсознания на сознательный уровень все отрицательные чувства человека и помочь их преодолеть. Однако для достижения результата необходимо соблюдать определенную последовательность этапов.

1) Спонтанность. Работа порождается с помощью эмоций от прошлого негативного опыта человека, угнетающих мыслей и боязни. Хорошо думать о проблеме, закрыв глаза, мысленно быстро нарисовать ее за 3–5 секунд. Так можно выбросить негатив из глубин подсознания.

2) Отсутствие оценочных характеристик. Рисунок не оценивается и не критикуется, поэтому автор свободен от комплекса «некрасивости», он становится увереннее в себе, у него исчезает закомплексованность. Для того, чтобы заниматься нейрорисованием, не надо иметь способности гениального художника, это доступно каждому. Если рисовать впервые, то, конечно, от этого толку не будет. Лучше всего, заинтересовать человека самим процессом.

3) Безграничность размеров рисунка. Воображение не ограничено какими-то образами. Рисунку не задаются какие-то четко определенные образы и размеры. Принцип свободного рисования снимает скованность, дает возможность двигаться вперед.

4) Избавление от острых углов. Если рисовать в плохом расположении духа, то изображение будет иметь острые углы и рваные линии. Спонтанно созданный рисунок в хорошем настроении обеспечивает передачу нейронного кода гармонии: здесь будет много округлостей и волн. Важный момент нейрографики: правило постепенного «сглаживания» острых углов, проявляющихся при рисовании. В местах соприкосновения линий подрисовывают овалы и круги. Эти фигуры делают темнее, чтобы зрительно не акцентировать внимание на острых углах. Рваные линии сталкиваются и объединяются с нарисованными раньше. Человек занимается без четко установленных порядков, только ориентируясь на свой внутренний настрой. Эта ступень работы подразумевает начало решения актуальной проблемы. Круг для под-

сознательного восприятия является гармоничным предметом. От количества кругов зависит гармония, что входит в зону тяжелого отношения к окружающей действительности [3].

5) Окончательный этап работы над рисунком: линия поля. Проводимые через лист к самым его концам нейрографические линии говорят об ощущениях. Они бывают различной жирности и степени извилистости. Линия рисунка идет без повторов и завершается в самой неожиданной точке. Все линии образуют фон, который создает возможность рисовать без ограничений. В итоге выходит прекрасное изображение, которое объединяет линии со смыслом.

6) Рисунок без образов. В процессе доработки картины не проводят анализ изображаемого, не стараются найти сходство с реальностью. У человека мозговые нейроны связи в них дают отклик на изображение и воспринимаются на уровне подсознания. В данном случае картина мира меняется в лучшую сторону, происходит выброс проблемы на поверхность бумажного листа.

Нейрографика уже зарекомендовала себя в сфере группового и индивидуального консультирования, а так же как способ самопомощи в различных жизненных ситуациях. Результатом применения данного метода в зависимости от начального запроса может стать: уверенность в себе, прилив сил, визуализацию глубинных процессов подсознания, нейронных связей, возможность

увидеть и локализовать проблему. Нейрографика помогает: раскрыть внутренний потенциал, изменить неэффективные шаблоны поведения, избавиться от внутреннего напряжения и стресса, освободиться от психологических ограничений, по-другому взглянуть на волнующую проблему и найти ее решение, вдохновлять и мотивировать самого себя [4].

Методика позволяет любому человеку вывести тревожащую проблему из области постоянного обдумывания и переживания в графическое представление, переноса ее на бумагу в виде рисунка. Это помогает нашему подсознанию найти ответы и пути решения, не фиксируясь на стандартных вопросах.

Литература

1. Википедия [Электронный ресурс] <https://ru.wikipedia.org> (дата обращения 10.02.2020).
2. Пискарев, П. М. Нейрографика: теория и композиция [Электронный ресурс] <https://neurograff.livejournal.com/1961.html> (дата обращения 10.02.2020).
3. Что такое нейрографика/ Ж. Нечаева [Электронный ресурс] <https://1timer.ru/iskusstvo/nejrografika/> (дата обращения 10.02.2020).
4. Принципы нейрографики: с чего начать рисование? [Электронный ресурс] <https://bestlavka.ru/nejrografika-kak-provesti-seans-podrobnaya-instrukciya/> (дата обращения 10.02.2020).

Работа с психосоматическими симптомами в рамках процессуального подхода

А.А. Постнова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В работе раскрывается сущность процессуального подхода как направления практической психологии. Автор описывает основные категории подхода, методы и сферы применения процессуально ориентированной психологии. Более подробно в статье рассматриваются приемы работы с психосоматическими симптомами.

Ключевые слова: процессуальная работа, процесс, «вторичный» процесс, краевая фигура, физический симптом.

В настоящее время врачи, занимающиеся лечением соматических заболеваний, все чаще сталкиваются с ситуациями, где при внешнем благополучии физического состояния, у пациента наблюдаются заболевания неизвестной этиологии или болезни, неподдающиеся медикаментозному лечению (рак, гормональные нарушения и т.п.). Все чаще в подобных случаях специалисты сходятся во мнении, что причиной таких заболеваний является психоэмоциональное состояние, наличие невыраженных, подавленных негативных эмоций: гнева, обиды, чувства вины и т.д. А потому основная задача в помощи такой категории пациентов состоит в том, чтобы помочь осознать вытесненные эмоции, дать проявить их в конструктивной форме во внешний мир. Психологическая помощь с подобного рода проблемами рассматривались в рамках практически всех академических направлений психотерапии: от психоанализа до гештальт-терапии.

В нашей же работе мы рассмотрим приемы и методы работы с психосоматическими симптомами в рамках современного направления психотерапии — процессуально ориентированной психологии или процессуальной работы (в США она обычно известна под названием «процессуальная работа», тогда как название «процессуально ориентированная психология» используется на территории Европы и Азии).

Процессуально ориентированная психология — это направление в современной психологии, созданное в 70-х гг. XX в. Арнольдом Минделлом и его коллегами, объединяющее различные академические психотерапевтические школы (гештальт-терапия, юнгианский анализ, трансперсональная психология, телесно-ориентированная психотерапия, арттерапия, психодрама) и «мистические» направления (шаманизм, даосизм, буддизм), как на уровне философии, так и на уровне психотехник.

Основной акцент в процессуальной работе делается на восприятии потока жизненных событий — «процесса». Термин «процесс» в процессуальной работе основывается на нескольких источниках. Один из них — это концепция Юнга о процессе индивидуации, при котором клиент интегрирует содержимое бессознательного, проявившееся через сновидения, фантазии и синхроничности. Другой источник термина можно найти в физике и формулировке Дэвида Бома о потоках, лежащих в основе всех событий. Процесс описывает коммуникацию и течение сигналов между терапевтом и клиентом [1].

В виду этого можно выделить *два основных философских постулата* процессуально ориентированной психологии:

1. Все в мире неслучайно. Все события, явления, состояния — то лишь сигналы, которые необходимо считать и правильно проинтерпретировать. Это сигналы, символизирующие нам о том, в том ли мы жизненном направлении мы идем или нет.

2. Нет хороших и плохих событий (ситуаций), нет хорошей или плохой энергии. Это наша оценка по отношению к этим событиям, которая часто носит негативный характер, ставит нас в некие рамки.

Согласно процессуально ориентированной психологии, опыт можно разделить на два вида: тот, с которым идентифицирует себя клиент, и тот, который определяется как «чуждый» клиенту. Переживания, с которыми клиент себя идентифицирует, называются «*первичным процессом*», поскольку он происходит на осознаваемом клиентом уровне. Опыт, маргинализируемый клиентом в качестве «чуждого», называют «*вторичным процессом*», ибо он не находится в фокусе осознания. Для определения первичного и вторичного процесса клиента можно провести такую технику, которая подразумевает всего два вопроса: «Кто Я?»

(для определения первичного процесса) и «Кто точно не Я?» (для определения вторичного процесса)

В жизни человека вторичный процесс редко проявляется напрямую, чаще всего он «приходит» в виде ситуаций, которые являются для человека проблемными и приносящие ему дискомфорт. Это могут быть телесные симптомы, повторяющиеся модели поведения, зависимости, повторяющиеся паттерны в отношениях, появляющиеся в жизни неприятные люди или состояния и т.д.

С точки зрения процессуального подхода, у человека есть потребность в привнесении вторичного процесса (состояния, навыка или определенной психической энергии) в первичный процесс. Вторичный процесс чем-то напоминает неосознаваемую зону ближайшего развития, что-то, в чем у человека есть неосознаваемая потребность. К сожалению, чаще всего послание вторичного процесса для человека очень неприятно. Более того, если человек по какой-либо причине не желает сталкиваться с сигналами вторичного процесса и не привносит хотя бы часть вторичного процесса в свою жизнь, то его сигналы становятся настолько сильными, что могут быть даже опасными для человека. Как правило, именно с таким сигналами от вторичного процесса в качестве проблемы клиент и приходит к психологу. Задача же процессуального терапевта — раскрыть суть проблемы и помочь клиенту интегрировать хотя бы часть вторичного процесса. Например, за болью в голове во время разговоров с неприятными людьми у клиента может стоять потребность в проявлении силы или агрессии в их адрес. Здесь головная боль является симптомом, а умение проявлять свою силу или агрессию на раздражитель — вторичным процессом.

Для реализации этой задачи процессуальный психолог может использовать множество методов, в том числе и из других направлений психотерапии.

Однако, основным методом процессуальной терапии является *метод интеграции вторичного процесса в первичный*. В обобщенном виде данный метод выглядит следующим образом: психолог замедляет и разворачивает симптом (невроз, проблему и т.д.) клиента по различным каналам восприятия, стараясь выявить в них сигналы вторичного процесса. «Поймав» сигнал вторичного процесса, психолог начинает усиливать его и насыщать им различные каналы восприятия клиента.

Под термином «каналы» в процессуальной психологии понимается различные способы восприятия человеком окружающего Мира и проявления в этот Мир. Именно по различным каналам

и проявляются как первичный, так и вторичный процессы клиента.

В процессуальной психологии выделяют следующие каналы: визуальный, аудиальный, речь, проприоцептивный, канал Мира, отношения, чувства и эмоции, измененные состояния сознания, мимика, жесты, дыхание, движение, сны.

Приведем пример для наглядности. Представим, преподаватель, читая лекцию в аудитории, жестикулирует. В таком случае его первичным процессом (преподавание) заняты такие каналы как: речь и жестикуляция. Предположим, приглядевшись, мы замечаем, что во время чтения лекции преподаватель слабо покачивается из стороны в сторону. Когда мы спрашиваем его: «Зачем он это делает?» Он отвечает, что сделал это произвольно. Обычно так и выглядит канал движения, занятый вторичным процессом (небольшие малозаметные движения). Чтобы развернуть вторичный процесс преподавателя, прежде всего, мы просим его заметить это движение и продолжать его делать. Затем предлагаем ему усилить движение, например, увеличив амплитуду покачивания, но при этом просим его делать все как можно медленнее (это делается для того, чтобы состояние не перешло в аффективное отреагирование, и у человека было достаточно времени, чтобы осознать получаемый опыт).

Далее мы разворачиваем опыт вторичного процесса по другим, прежде не занятым им каналам. Например, мы можем попросить добавить в это движения жесты, обратить внимание на то, какой у человека взгляд, когда он делает это движение, спросить какой образ у него рождается, когда он делает это движение, спросить какой у этого образа цвет, вкус, запах и т.д. Таким образом, мы насыщаем все каналы восприятия человека его вторичным процессом, помогая ему сохранять осознанность. После психолог помогает клиенту интегрировать опыт (умение, навык и т.д.), полученный в опыте вторичного процесса в первичный, задавая вопросы: «Где есть этому место в вашей жизни? Если бы этого было больше в вашей жизни, — как бы вы жили? Как бы вы могли привнести больше этого в свою жизнь? Чем бы это могло помочь в вашей жизни и т.д.». В процессе этой работы психолог может помочь клиенту выработать стратегию интеграции вторичного процесса и изменения своей жизни.

Очень часто при попытке интеграции опыта вторичного процесса (или обучения соответствующему навыку) человек сталкивается с невозможностью это сделать. На практике это выглядит как внутренний запрет, ощущение «неправильности», «невозможности» получения того или иного опыта, например, человек может себе говорить: «Так нельзя!», «Люди так не делают», «В нашей се-

мье так не поступают!», «Это может быть опасно и.т.д.». В процессуальной работе подобный опыт называется «*краевым переживанием*» или «*краем*», а некая внутренняя фигура, которая производит запрещающие фразы, «*краевой*» или «*критической фигурой*» [1].

Основная задача краевой фигуры состоит в поддержании внутреннего гомеостаза и ограждает клиента от нового опыта, который воспринимается как потенциально опасный. А потому, с одной стороны, наличие краевой фигуры поддерживает постоянство и устойчивость психики, т.е. первичный процесс. Именно краевые фигуры, в конечном счете, и удерживают нас от сумасшествия, так как с точки зрения процессуального подхода безумие это охваченность человека вторичным процессом при отсутствии первичного. С другой — краевая фигура является механизмом, который противится получению нового опыта, который может оказаться полезным для человека.

Края формируются в ходе воспитания и развития человека, и их можно условно разделить на следующие виды:

— **Личные:** наш жизненный опыт, уровень развития тех или иных психических процессов, уровень интеллекта, образования и т.п.

— **Семейные:** родители или близкие родственники, которые в наибольшей степени оказывали на нас влияние, и мнение которых для нас является наиболее авторитетным и значимым.

— **Социальные:** пол, религия, этническая или иная социальная принадлежность и т.п.

— **Человеческие:** травматический опыт человека, либо опыт, полученный за рамками сознания человека (сон, коматозные состояния и др.).

Сферы применения процессуально ориентированной психологии.

Арнольд Минделл со своими коллегами исследовали возможность применения концепций процессуально ориентированной психологии и её методов на широком спектре ситуаций, в некоторых случаях выходящих за пределы внимания вербально основанных и ориентированных на понимание видов психотерапии. В качестве примеров можно привести:

1). Работа с физическими симптомами как с проявлениями процесса сновидения. Проявляя внимания к субъективному опыту болезни, переживание «создателя симптома» зачастую раскрывает важные и потенциально полезные вторичные процессы. Если клиент может интегрировать эти переживания, они могут оказать целительный эффект на физический симптом.

2). Работа с клиентами в коматозных и около смертных состояниях сознания. Такие субъек-

ты обычно рассматриваются как обладающие недостаточным уровнем осознания, чтобы с ними взаимодействовать вербально ориентированными способами коммуникации и психотерапии.

3). Работа с людьми в экстремальных состояниях сознания, диагностированных как обладающие психиатрическими расстройствами.

4). Фасилитация конфликтов в малых и больших группах. Группа схожа с индивидом в том, что у нее есть идентичность, или первичный процесс, а также вторичные процессы, беспокоящие эту идентичность. Если помогать группе интегрировать эти влияния, это обогащает её идентичность и помогает ей стать еще более глубоко демократичной.

5). Работа с миром (worldwork, букв «мировая работа») в ситуациях бизнеса, с некоммерческими и правительственными организациями. Работа с миром представляет собой глобальную теорию с универсальными категориями, описывающими и анализирующими все организационные процессы. Многие организации применяют этот метод при разрешении конфликтов или ликвидации препятствий для развития стратегии, проведения переговоров или роста лидерских навыков [3].

Работа с телесным симптомом.

Согласно процессуальной философии, любой телесный симптом является контейнером (способом проявиться) вторичного процесса. Итак, если вторичный процесс проявляется при помощи симптома, то, зачастую, интегрировав его мы можем надеяться на успешное исцеление того или иного симптома. Зачастую многие симптомы проходят сразу после процессуальной работы, однако гарантировать исцеление при помощи психологических методов было бы наивно и легкомысленно. Технология работы с симптомом в процессуальной терапии выглядит следующим образом:

1. Медицинская диагностика и лечение

Прежде всего, необходимо уведомить клиента, что психолог не врач, работает с психологическим содержанием и смыслом болезни и, к сожалению, не может гарантировать избавление от телесного симптома или болезни. Затем необходимо расспросить клиента о том: обращался ли он к врачу с этим симптомом, какой диагноз ему поставили и что порекомендовали. После чего клиенту предлагается как бы «отложить» эту информацию «в сторону» и исследовать психологическое содержание симптома.

2. Ресурс для работы с симптомом.

Зачастую клиенту сложно преступить к работе с симптомом, особенно, если болезнь беспокоит человека уже достаточно давно, прогноз не благоприятный, или вообще мы имеем дело с хроническим симптомом. Поэтому мы помогаем клиен-

ту получить психический ресурс для работы. Мы просим его вспомнить какое-либо хорошее переживание в жизни. Он чувствовал что-то приятное, был в контакте с чем-то важным, сущностным и т.д. Далее, мы разворачиваем это переживание по каналам и приступаем непосредственно к работе с симптомом.

3. Работа с создателем симптома.

Процессуальный подход рассматривает симптом или боль как конфликт, между двумя внутренними частями: тем, кто этот симптом создает — «создатель симптома» и тем, кто страдает — «жертва симптома». Важно найти доступ к «создателю симптома», раскрыть его фигуру, силу и творческий потенциал. А. Минделл пишет, что «Телесные симптомы — это поля яростных сражений, полных напряжения и тревоги. Если вы отрицаете свои симптомы, то сдерживаете битву, и симптомы, как призраки, преследуют вас по ночам. С другой стороны, если вы сосредотачиваетесь только на их реальности, то испытываете подавленность и страх, особенно если их нельзя немедленно излечить» [2, с. 12].

Алгоритм работы на раскрытие создателя симптома:

1). Определите, с каким симптомом вы хотели бы поработать. Почувствуйте симптом, усильте его, разверните.

2). Постарайтесь уловить сущность ощущения, представьте того, кто создает симптом, (кто стучит, сжимает, давит). Превратитесь в «создателя симптома». Посмотрите, легко ли вы можете идентифицироваться с призраком, который стоит за симптомом. Используйте подушку или вашего партнера, чтобы превратиться в «создателя симптома».

3). Каково послание или информация от создателя симптома? Посмотрите, можете ли Вы использовать это творчески. Перевоплотитесь и позвольте своему опыту выражать себя в виде звука, движений руки, быть может, движений, похожих на танец, быстрого очерка всех этих методов.

4). Сделайте заметки. Что меняется, если Вы привносите это в ваши отношения, каждодневную жизнь, мир? [4]

Симптомы можно рассматривать как сиюминутные, которые возникают внезапно и также быстро исчезают и хронические симптомы, которые длятся годами. Наша цель, при работе симптомом — это осознанность. Информация, которая стоит за хроническими симптомами, насыщена и при ее раскрытии обнаруживаются наши жизненные мифы и сценарии. Минделл пишет, что хронический недуг человека представляет собой проблему длиною в жизнь, это часть процесса индивидуации. Не сам человек создает проблему,

а скорее душа человека посылает посредством болезни важное сообщение человеку.

При работе с телесными симптомами Минделл предлагает работать с симптомом сразу на всех трех уровнях реальности, они составляют часть более полной системы. Чаще всего в медицине и когнитивной психологии подход к работе с симптомом сосредотачивается на уровне общепринятой реальности, как правило, сосредотачивается на физических, пространственных и временных аспектах того, что определяется как «болезнь». Психологические подходы обычно избегают работы с физическим телом и сосредотачиваются на поведенческих проявлениях или грезоподобных (трансперсональных и духовных) переживаниях.

Упражнение для работы с симптомом на всех трех уровнях реальности.

Устройтесь поудобнее, позвольте своему телу расслабиться. Сделайте несколько глубоких вдохов и почувствуйте свое тело. Когда вы будете готовы, позвольте своему вниманию спокойно исследовать ваше тело, обследовать голову, плечи, грудь, живот, таз, ноги, ступни и т.д.

1). Позвольте вашему осознанию замечать любые мерцающие ощущения давления, тяжести, дрожи, боли, жжения и т.п. Обращайте внимание даже на самые незначительные сигналы, вроде легких давлений, ощущений, звуков в нутрии вашего тела. Задайте себе вопрос: Какое ощущение связано с имеющимся у вас телесными симптомом?

2). Далее сосредоточьте внимание на этом ощущении, представьте его «перед внутренним взором», попробуйте представить, как выглядит, звучит это ощущение симптома. Усильте это переживание и почувствуйте этот опыт. Прочувствуйте его по-настоящему хорошо.

3). Теперь используйте одну из ваших рук, чтобы делать движения, которые каким-то образом выражают то, что вы переживаете. Когда вы будете способны выразить свои внутренние переживания, спросите себя, что именно выражают ваши руки. Тут вы должны доверять своему внутреннему опыту, даже если он кажется иррациональным. Теперь, делая эти движения рукой, найдите первоначальный импульс, скрытый за этими движениями. Чтобы найти «семя» этого опыта, может быть полезно снова делать те же самые движения рукой, но чувствуя с той же интенсивностью, делать движения все менее и менее явными и все более и более незаметными до тех пор, пока вы не ощутите их сущность.

4). Устанавливая контакт с самой первой тенденцией, стоящей за движением руки, видом, чувством или звуком, вы можете обнаружить, что она кажется очень иррациональной. Чем бы она

не была, постарайтесь поверить в нее. Сосредоточивайтесь на этой сущности, этой первоначальной «тенденции», семя которой дало начало вашему телесному опыту. Вообразите или переживите базовую тенденцию, намерение, мотивацию или энергию за ощущением, на котором вы сосредоточиваетесь.

5). Позвольте своему уму выразить эту сущность в виде звука или в виде образа. Если у вас получаются и звук, и образ, старайтесь издавать звук и видеть образ одновременно — звук и образ сущности энергии, которую вы чувствовали. В чем мир этого звука, этого образа, этой сущности знаком вам и в то же самое время отличается от вашего обычного мира?

6). Сделайте себе заметку относительно сущности, которую вы переживали. Это можно сделать с помощью рисунка на листе бумаги, фигурки из пластилина или кинетического песка [5].

В течении более чем сорока лет Арнольд Минделл исследовал и расширял основные идеи, по работе с симптомами, и его практика с более

чем со ста тысячами человек по всему миру заключалась, в целом, в подходе к работе с симптомами комплексно — в установлении единой связи с тем, что мы знаем о психологии, медицине, физике и духовных традициях.

Литература

1. *Минделл, А.* Вскать, задом наперед: Процессуальная работа в теории и на практике.— М.: Ганга, 2018 г.— 224 с.
2. *Минделл, А.* Работа со сновидящим телом [Электронный ресурс] // Московский психотерапевтический журнал.— М., № 1, 1993. 2. URL: <http://www.awareness-way.ru/content/207-arnold-mindell-rabota-so-snovidyashchim-telom> (Дата обращения: 10.02.2020 г.)
3. *Минделл, А.* Сидя в огне.— М.: Ганга, 2019.— 408 с.
4. *Минделл, А.* Сила безмолвия. Как симптомы обогащают жизнь.— М.: АСТ, 2003.— 354 с.
5. *Сербина, Л. Н.* Процессуально-ориентированная работа с симптомами [Электронный ресурс]// URL: <http://processwork-portal.ru/library/articles/p5716> (Дата обращения: 09.02.2020 г.)

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.01

Экзистенция страдания

В.В. Козлов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье сделана попытка анализа экзистенциальной категории страдания в духовных традициях христианства и ислама, а также в истории философии.

Ключевые слова: религия, духовная традиция, страдание, наслаждение, христианство, ислам, философия.

Жизнь человека есть его взаимодействие с постоянно присутствующим внутренним конфликтом, который обусловлен конфронтацией личности с данностью существования:

1. Фактом смертности и жаждой бессмертия;
2. Реальностью одиночества и стремлением быть с другим, другими;
3. Никчемностью своей личности и желанием быть всем и иметь все;
4. Абсурдностью жизни и поиском истинного смысла существования;
5. Фактом страдания и страстью к наслаждению.

Обозримое историческое развитие человечества сфокусировано на решение этих пяти великих коанов, великих задач, великих проблем существования. Эти устремления касались не только миллиардов и миллиардов личностей, но и малых групп, этносов, религиозных конфессий, государств, эзотерических и экзотерических духовных сообществ, отражались и отражаются в мифологическом, философском, научном мышлении [9].

Около 60% верующих на земле в современных условиях принадлежат к авраамическим религиям — христианству и исламу, обуславливая модель мира, образ жизни, ценности, в том числе осмысление экзистенциальных проблем человеческой жизни.

Основной экзистенциальной категорией христианства и ислама как духовных традиций является страдание [2, 4].

В христианстве страдание является основной нравственной и сакральной практикой, основным путем добродетели и покаяния, жертвоприношения, спасения. На уровне метафорического страдать — значит сораспяться Христу, взять свой крест судьбы и следовать за Христом (Мк. 8: 34) на свою Голгофу.

Страдание в жизни христиан это спасение в поте труда, в мучениях, слезах, в боли. Никто не может понять, узреть Иисуса Христа, если не будет идти вслед за Ним, если не почувствует Его ран, если не будет нести Его Креста. Без страдания христиане не понимают соли жизни и веры в Бога и нет спасения [1].

Страдание является фундаментальным концептом христианства, смысл которого сводится к отречению от себя, отказу от собственной воли и устремленности человека ко Христу. «И кто не берет креста своего и следует за мною, тот недостоин Меня» (Мт.10:38). Все отцы Церкви говорили о благодатности страдания, о страдании как особой «печати Божьей»: «Слава Богу за все скорбное, случающееся с нами! Кому попускаются скорби, тот, значит, помянут Богом в Царствии Его; а кто живет безскорбно, тот забвен Богом».

В христианском понимании страдания человека соотносены со страданиями (страстями) Христа и Его крестной смертью. «Ибо вы к тому призваны, потому что и Христос пострадал за нас, оставив нам пример, дабы мы шли по следам Его» (1Петр.3:21), «...с Ним страдаем, чтобы с Ним и прославиться» (Рим. 8:17). Христианство подчеркивает скорбный характер природы страдания как наказание смертностью, получаемое за грехопадение, и как приобщение страданиям-страстям Христовым: то есть как со-страдание, праведная — страдательная жизнь по воле Божьей.

Страдание, скорбь, жертвенность в жизни христиан это путь веры в Христа и спасение [5].

Страдание для христианина это его возможность понять и принять предел Христовой любви. Как Иисус нес свой крест на Голгофу, так и свой судьбоносный несет всякий христианин как дар, искупление и испытание Божьей милости.

Жизнь христианина это юдоль плача, а страдание — путь с Богу.

Иисус Христос пострадал за людей, но призывает нас, говоря: *кто хочет идти за Мною, отвергнись себя, и возьми крест, и следуй за Мною* (Мк. 8: 34). Он много претерпел за людей, но увещает паству к такому же терпению, говоря: *в мире будете иметь скорбь; но мужайтесь: Я победил мир* (Ин. 16: 33). Он положил душу Свою за людей, но увещает паству к такой жертве, говоря: *кто потеряет душу свою ради Меня и Евангелия, тот сбережет ее* (Мк. 8: 35).

Великий апостол Павел говорил: *братия, будьте подражателями мне, как я Христу* (1 Кор. 11: 1).

Святой Исаак Сирин говорил, что по мере скорбей, которые мы терпим, сходит на нас благодать Святого Духа.

В христианстве искупительная жертва Христа делает страдание залогом спасения. Самое страшное зло — мученическая смерть Христа — сердцевина христианской надежды. Апостол Павел утверждает: «... мы проповедуем Христа распятого, для Иудеев соблазн, для Еллинов безумие...» (1 Кор. 1, 23). В «Страстях Христовых» сосредоточено все возможное человеческое страдание от предательства до богооставленности.

Искупительным является то страдание, которое отдано Христу, т.е. сострадание, так как он соединил муки всех людей. Те, кто измучены страданием, благодаря вере входят через сострадание в спасительное таинство «Страстей Христовых». Средневековая христианская мистика расценивает страдание как знак любви Бога к человеку: «Страдание — та лошадка, которая быстрее всего привезет нас к совершенству», — утверждает Майстер Экхарт.

Для христианства страдание — бремя благодатное, это действенное средство врачевания греховной природы. «Нужны великие скорби, — говорил о. Иоанн Кронштадтский, — потому что они врачуют болезнь греха, ожигают терние страстей». Но все зависит от того, как принимает человек скорби и болезни: как бессмысленную, случайную беду или даже злую обиду, или как посещение Божие, рождающее в душе смиренную, благодарно-покаянную молитву. «Слава Богу за все скорбное, случающееся с нами, — учил епископ Игнатий Брянчанинов. — Кому попускаются скорби, тот, значит, помянут Богом в Царствии Его; а кто живет безскорбно, тот забвен Богом». «Многими скорбями надлежит нам войти в Царствие Божие», — говорит апостол Павел (Деян. 14, 22).

Что касается наслаждения, удовольствия, сытости, то они не позволительны христианину, ибо вводят во все грехи человеческие.

Христианин должен ненавидеть наслаждение и любить страдание, ибо только оно приводит к Христу. И велик этот путь христианина, ибо ему

дано не только верить во Христа, но и страдать за Него (Флп. 1: 29).

И только страдание и скорбь вносят радость в душу христианина и страдание единственный путь, ведущий на небеса.

Наслаждения же и удовольствие ведут в грех и погибель души.

Отношение и понимание страдания и наслаждения в исламе во многом аналогично с христианским. В соответствии с традицией ислама, основная причина страдания это уклонение от праведного пути, предписанного Кораном. «Любое бедствие постигает вас лишь за то, что приобрели ваши руки, и Он прощает вам многое. Вы не спасетесь бегством на земле, и нет у вас, помимо Аллаха, ни покровителя, ни помощника» (Сура «аш-Шура», аяты 30–31). Праведный человек может спастись от страдания и мук в жизни. Если человек не следует заповедям Аллаха, то сам себе причиняет вред и от этого же и страдает [2].

Мусульмане (араб. тот, кто покоряется [воле Аллаха]) — приверженцы ислама. Как известно, термин происходит от арабского корня с-л-м (салам) — «мир», и относится к человеку, который подчиняется Аллаху, что обеспечивает ему мир в душе, надежную, безусловную награду за добродетели и определенное наказание за грехи — муки и страдание, боль и истязание физическое, духовное, нравственное. Страдания несут в себе педагогический потенциал — они и только они учат человека, что он неправильно живет и лишь через страдания он может возвратиться к Аллаху, стирая и излечивая свою душу от предрешений.

Страдание является духовным путем к праведности и святости. Из хадиса: «Когда Аллах предопределяет Своему рабу высокое положение, которого он не может достигнуть своими делами, Аллах испытывает его чем-либо в его теле, или же в его ребенке, или в его имуществе. После чего дарует ему терпение до тех пор, пока он не достигнет того высокого положения, которое ему предопределил Аллах, Свят Он и Велик».

Страдание дается по вере. Когда у Пророка Мухаммеда спросили, что такое иман (вера), он ответил следующим образом: «Это свидетельство о том, что нет божества достойного поклонения кроме Аллаха, и что Мухаммад — раб и посланник Аллаха, вера в Его ангелов, книги, пророков, в вечную жизнь, вера в предопределенность и судьбу, и в то, что все хорошее и плохое происходит по велению и предопределению Аллаха». Вера в правильность и истинность всех откровений, религиозных основ и решений, ниспосланных Аллахом и переданных Пророком Мухаммадом проверяется Всевышним более всего у избранных пророков.

Сила и непоколебимость иман проверяется страданием и тяжкими испытаниями так же, как золото испытывается в огне или как закаляется сталь.

По вере и испытания, лишения муки и беды.

Удовольствие, свобода и наслаждение от жизни связаны с тем моментом, когда искуплены грехи мусульманина.

Одновременно страдания, ниспосланные Аллахом, способствуют трансформации и личностному росту. Именно страдания, боль утрат, невзгод и несчастий формируют в личности мужество, духовную крепость, способность сочувствовать и сострадать другим, позволяя превозмочь свой эгоцентризм. В этом отношении вряд ли возможно сострадание без опыта страдания, понимание и сочувствие мук другого человека без своих личных переживаний боли физической, нравственной, духовной.

Ислам является определенным укладом жизни в Аллахе, тем пространством, которое открыто для любого человека. Это пространство Аллаха покоится на пяти столпах ислама, которые не перечисляются в Коране, но были известны из хадиса Пророка Мохаммеда. Эти элементы являются ядром мусульманства. Как любые сакрализованные религиозные акты, каждое из пяти действий требует внутреннего духовного посвящения и внешнего признака намерения (ният), равно как и правильного завершения каждого действия.

Пять столпов ислама включают пять действий, обязательных для правоверного мусульманина, среди которых:

1. Декларация веры, содержащая исповедание единобожия и признание пророческой миссии Мухаммада (шахада);
2. Пять ежедневных молитв (намаз);
3. Пост во время месяца Рамадан (ураза);
4. Религиозный налог в пользу нуждающихся (закят);
5. Паломничество в Мекку (хадж).

Со временем некоторые религиозные конфессии ислама добавили к пяти столпам и другие элементы или модифицировали их. Чаще всего шестым столпом ислама называют джихад, обозначающий с теологической точки зрения прежде всего «борьбу с собственными страстями» [1].

В исламе праведен тот, кто всегда говорит правду, верен супруге, открыт и тактичен, не держит долго обид, в меру скромнен, не жаден, чист сердцем и душой. Страдания для мусульманина имеют катартическую функцию — очищения через боль и мучения, слезы терзания и пытки души.

Один мужчина пожаловался одному праведнику на засуху, и он сказал ему: «Проси прощения у Аллаха». Другой пожаловался ему на бедность,

и он сказал ему: «Проси прощения у Аллаха». И сказал ему другой: «Попроси у Аллаха, чтобы Он наделил меня потомством». Он ответил: «Проси прощения у Аллаха». Другой пожаловался ему на то, что его сад высох. Он ответил: «Проси прощения у Аллаха». Мы спросили его об этом, и он сказал: «Я не сказал ничего от себя. Поистине Всевышний Аллах сказал в суре «Нух»: «Просите у вашего Господа прощения, ведь Он — Всепрощающий. Он ниспошлет вам с неба обильные дожди, поддержит вас имуществом и детьми, возрастит для вас сады и создаст для вас реки».

Чтобы почувствовать божественную благодать еще в земной жизни (иншаллах), надо пройти через горнило страдания и пребывать в бесконечном смирении перед волей Аллаха, достойно и терпеливо перенести жизненные испытания.

Таким образом, страдание в исламе является:

- наказанием за грехи;
- обучением как праведно жить;
- способом понимания сотрадания к другим;
- очищением души;
- духовным путем.

Мир в душе, счастье и удовольствия возможны, но по воле Аллаха, как в этой жизни, так и после смерти.

Страдание является одной из самых важных категорий, осмысление которой занимало умы с древнейших времен и освещалась в работах Аристотеля, Платона, Эпикура, Сенеки.

Для античной философии страдание является роком и судьбой человека, сутью жизни. Закон рока безразличен по отношению к отдельному человеку. Он довлеет над человеческим бытием.

По представлениям знаменитого древнегреческого драматурга, признаваемого отцом всей европейской трагедии, Эсхила (525–456 г. до Р. Х.), через страдание Зевс учит человека фронезису (мудрости).

Великий Эпикур (341–270 до Р.Х.) предполагал, что мудрость является целью и результатом изучения философии и она может исцелить от душевных страданий. Эпикур более извесен в философии и культуре как великий гедонист, который высшим благом считал наслаждение жизнью. Для Эпикура удовольствие заключается в том, чтобы не было физической боли и тревог, не бояться смерти и богов. По Эпикуру Боги безразличны к происходящему в мире смертных.

Филодем из Гадары сформировал на основе учения Эпикура тетрафармакос (греч. Τετραφάρμακος) четыре принципа эпикурейской философии

- не бойся богов (греч. Ἄφοβον ὁ θεός).
- не беспокойся о смерти (греч. ἀνύποπτον ὁ θάνατος).

— благо легко достижимо (греч. καὶ τὰγαθὸν μὲν εὐκτῆτον)

— зло легко переносимо (греч. τὸ δὲ δεινὸν εὐεκκατέρητον).

В школу принимались женщины и рабы, причем отказываться от своего имущества не требовалось. На воротах школы была надпись: «Гость, тебе здесь будет хорошо — здесь удовольствие — высшее благо».

У Эпикура даже атараксия (невозмутимость, сдержанность, мужество по Аристотелю) связано с удовольствием отсутствием телесной боли, душевных страданий и тревоги. Тревоги в душе возникают из-за ложных мнений о богах и смерти, которые вызывают у людей страх.

Избавляет от ложных мнений трезвое рассуждение, приводящее к атараксии. В современном массовом сознании наслаждение в первую очередь ассоциировано с апонией (отсутствие физической боли) и атараксией (спокойствия духа, отсутствия беспокойства души и разума).

Что касается примирения с роком, судьбой, покорности и безмятежности как способа избавления от страдания, то такую стратегию проповедовал известный представитель стоицизма, Луций Анней Сенека. Эта традиция, в котором не счастье и наслаждение, не удовольствие и экстаз являются способом избавления от страдания, но покой и тишина, продолжили многие представители духовных и философских традиций более позднего времени.

К большому сожалению, Новое время немного добавило понимания страдания как духовной и философской категории, кроме как бледных перепевков более ранних философских школ или духовных традиций. Б. Спиноза и Г. Лейбниц страдание объясняется следствием неадекватного знания, а И. Кант предположил, что разум является своего рода помехой безмятежной удовлетворенности, наслаждения жизнью. В этом отношении трудно не согласиться с Кантом, что простые люди, предпочитающие руководствоваться природным инстинктом, бывают счастливее и довольнее своей жизнью, чем рафинированные интеллектуалы. Кто живет проще, тот живет счастливее. Мы можем предположить, что И. Кант страдание знал не по наслышке, так как явно не принадлежал к простым людям.

Согласно А. Шопенгауэру, вся жизнь — сплошные разочарования и страдания. Более того, по его мнению, только страдание позитивно и дано нам непосредственно в опыте жизни в отличие от счастья и наслаждения. Вслед за греческой философией, Шопенгауэр утверждает, что каждому человеку отмерено страдание его природой. Шопенгауэр подчеркивает искупительный смысл страдания, объявляя основанием мора-

ли сострадание. При это он полагает, что «нравственная пружина» должна быть «эмпирической», то есть сильно и непосредственно действующей и преодолевающей мощные эгоистические побуждения. Он видит в сострадании опыт мистического непосредственного проникновения в чужое «Я», слияния с ним, ведущего к познанию тождественности всего сущего.

Переживание страдания увеличивается у человека быстрее, чем удовольствия и наслаждения.

Если для Шопенгауэра и многих философов страдание было философской идеей, то для Ф. Ницше, который обожал Шопенгауэра, страдание как боль и мучение физическое, психологическое, нравственное были спутниками жизни.

В возрасте 6 лет он переживает смерть отца после года безумия и изнурительных страданий, а 4 января 1850 года умирает маленький брат от нервного припадка. Страдание от ужасных потерь для впечатлительного мальчика были первым сильным переживанием зыбкости и трагизма самой жизни. С 18 лет (1862 год) его начинают мучить регулярные головные боли, к которым через 3 года добавляется острое ревматическое заболевание, затем травма от падения с лошади. 7 сентября 1870-го года, сопровождая транспорт раненых в Карлсруэ, заражается дизентерией и дифтеритом; неделя кризиса в Эрлангенском госпитале между жизнью и смертью (безнадёжность состояния такова, что вызывают священника). Война сильно подорвала духовное и физическое здоровье Ницше: к нему уже никогда не возвращались ни спокойный сон, ни уравновешенное самочувствие. Не каждому философу или ученому в 25 лет удается полностью подорвать физическое и психическое здоровье.

Вся биография Ницше — это потери — здоровья, друзей, учеников, женщин. Жизнь обрекала его на одиночество в боли и страданиях немощного тела и впечатлительной души с жадной признания своего творчества и личности.

В 1887-м году 12 ноября он писал Ф. Овербеку: «Мне кажется, что для меня замкнулась своего рода эпоха; обратный просмотр был бы как нельзя более уместен. Десятилетие болезни, больше чем десятилетие, и не просто болезни, от которой существовали бы врачи и лекарства. Знает ли, собственно, кто-либо, что сделало меня больным? что годами держало меня возле смерти в жажде смерти? Не думаю. Если исключить Р. Вагнера, то никто еще не шел мне навстречу с тысячной долей страсти и страдания, чтобы найти со мною «общий язык»; так был я уже ребенком один, я и сегодня ещё один, в свои 44 года. Это ужасное десятилетие, оставшееся за мною, вдвоём дало мне отведать, что значит быть в такой

степени одиноким, уединённым: что значит одиночество страдающего, который лишен всякого средства хотя бы сопротивляться, хотя бы «защитить» себя».

Следующие свои 10 лет после этого письма прожил в безумии, хотя следует признать, что и до этого момента не отличался отменным психическим здоровьем.

Прожив жизнь в реальном страдании, он рассматривал свою мученическую юдоль как средство, ведущее к величию души.

Страдание сделало его одиноким и по своему опыту он глубоко знал, что оно отчуждает человека от мира. Возможность пережить «короткое безумие счастья» (по выражению Ницше) ему давали музыка и творчество.

Скоро исполнится 50 лет, как я прочитал книгу Фридриха Ницше «Так говорил Заратустра». Это знакомство было самым важным событием в моей жизни и открыла возможность понять свое «трагическое одиночество». За эти 50 лет мое отношение к Ницше менялось, но мой восторг перед философом, который не только писал: «Человек есть то, что должно превозмочь», но смог превозмочь боль, мучения, одиночество, абсурд и трагическое переживание своей никчемности.

Наверное, Максим Горький, который носил усы Ницше, ему посвящал «Песню о Соколе»:

“Безумству храбрых поем мы славу!

Безумство храбрых — вот мудрость жизни! О, смелый Сокол! В бою с врагами истек ты кровью... Но будет время — и капли крови твоей горячее, как искры, вспыхнут во мраке жизни и много смелых сердец зажгут безумной жаждой свободы, света!

Пусть ты умер!.. Но в песне смелых и сильных духом всегда ты будешь живым примером, призывом гордым к свободе, к свету!

Безумству храбрых поем мы песню!..”»

Сёрен Кьеркегор, датский теолог философ, один из основателей экзистенциальной философии, считал, что на пути к Богу человек проходит три стадии существования:

— эстетическую, когда человек живёт лишь переживаниями отдельных моментов;

— этическую, когда он живёт заботой о будущем, исходя из взятой на себя ответственности за прошлое;

— религиозную, когда живёт ощущением вечности.

Что касается ощущения вечности, то оно свяzano и архаическим, и мифологическим, и религиозным, и философским и научном мышлении, сознании, существовании человека.

Кьеркегор утверждал, что философия начинается не с удивления, а отчаяния. Именно поэтому

«отчаяние — категория духовная» и само отчаяние является началом духовного пробуждения.

В статье «Был ли Епископ Мюнстер “свидетелем истины”, одним из “подлинных свидетелей истины”? И та ли это истина?» он писал: «Свидетелем истины является личность, чья жизнь от начала до конца незнакома со всем, что именуется удовольствием <...> Свидетель истины — тот, кто в бедности свидетельствует правду, в бедности, в одиночестве презираем, ненавидим, отринут людьми, подвергаемый насмешкам, оскорблениям, презрительному осмеянию. Он настолько беден, что не каждый день у него есть еда, но зато каждый день он сыт преследованиями. Для него не существует улучшения, продвижения по службе, как раз наоборот, шаг за шагом происходит ухудшение жизни».

Во многих отношениях основатель экзистенциализма весьма скептически относился к удовольствию и наслаждению. Ему было близко отчаяние и страдание от никчемности, непризнание, презрение, бедность и одиночество. В этом мы видим экзистенциальную натуру философа-христианина — Сёрена Кьеркегора.

Клайв Стейплс Льюис, британский учёный и богослов написал монографию «Страдание», в котором предпринял попытку анализа своего предмета с точки зрения христианства. В зависимости от роли, которую выполняет страдание в жизни человека выделил страдание как исцеление, страдание как возмездие, страдание как путь к счастью, страдание как познание, страдание как испытание.

Во многих аспектах отношение к страданию как философскому универсалию в европейской культуре является осмыслением христианской рефлексии.

Понимание страдания в экзистенциальной философии многолико и вычленяет в зависимости от автора основание экзистенции.

Источник страдания по Мартина Хайдеггера — это страх. Основной системообразующий страх человека это страх смерти. Страдание от осознания своей конечности в мире и бессилия что-либо изменить, ведет человека к сепарации, отделению от мира и самостоятельному бытию в «dasein». Только человек знает о своей смертности и только ему известна временность своего существования и только ему известна тоска тварности, страдание от временности своего бытия. Что касается наслаждения, то для современного человека, по мнению Хайдеггера, потусторонняя цель вечного блаженства в раю преобразовалось в земные радости и счастье.

Карл Ясперс вводит понятие так называемых пограничных ситуаций, которые выкристаллизовывают базовые экзистенции личности, в том чис-

ле бинарность страдание-наслаждение. Самый острый случай пограничной ситуации — смерть. Но и само страдание, вина, борьба, болезнь, немощь также сами выкидывают человека в пограничную ситуацию и делают переживание экзистенции острее и осмысленнее, приоткрывают их содержание для индивидуального сознания. В прямом смысле для Ясперса страдание является возможностью открыть ту сущность человеческой души, которая предшествует существованию. Хотя сам этот закон был открыт и глубоко описан до Ясперса 2,5 тысяч лет в буддийской философии, для европейской культуры это было новинкой.

Во многих отношениях мировая культура 21-го века пронизана эпикурейством, которая перестала быть философией жизни, а стала ее стилем. Можно сказать, что принципы Эпикура стали основной стратегией жизни многих людей на планете. Удовольствие, наслаждение как способ, цель и смысл жизни является основным лейтмотивом современного человека. Роль страдания как экзистенциально-онтологической характеристики человеческого «Я», как переживания человеком самого себя и своего пребывания в мире творческой самореализации сведена к минимуму у основной массы людей.

Литература

1. *Козлов, В. В.* Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности.— М.: Психотерапия, 2007.— 528 с.
2. *Козлов, В. В.* Дао трансформации.— М.: МАПН, 1998.— 189 с.
3. *Козлов, В. В., Кукина, М. В.* Психология смерти.— М.: Институт консультирования и системных решений, 2016—376 с.
4. *Козлов, В. В.* Психология творчества. Свет, сумерки и темная ночь души.— М.: ГАЛА-издательство, 2008.— 112 с.
5. *Козлов, В. В.* Трансперсональная психология. Измененные состояния сознания, околосмертные переживания, интуиция, психология духовности: учебное пособие.— М.: Сер. Психологическое образование, ЭКСМО, 2010, 510 с.
6. *Козлов, В. В.* Движение за развитие человеческого потенциала.— Ярославль: РПФ «Титул», 2017.— 198 с.
7. *Козлов, В. В.* Психология буддизма. Четвертое колесо дхармы.— Вологда: Древности Севера, 2016.— 296 с.
8. *Козлов, В. В.* Психология любви.— М.: Амрита, 2016.— 179 с.
9. *Козлов, В. В.* Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения.— М.: Институт консультирования и системных решений, 2018.— 280 с.
10. *Козлов, В. В.* Интенсивные интегративные психотехнологии. Теория. Практика. Эксперимент.— М.: МАПН, 1998.— 427 с.
11. *Козлов, В. В.* Психология творчества.— М.: Институт консультирования и системных решений, 2017.— 184 с.
12. *Мазилев, В. А.* Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: ЯГПУ, 2017.— 435 с.
13. *Петренко, В. Ф.* Базовые метафоры психологических теорий// Развитие личности.— № 3, 2012.— С. 78—99.
14. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла.— М.: Прогресс, 1990.— 368 с.
15. *Шадриков, В. Д.* Ментальное развитие человека.— М.: Аспект Пресс, 2007.— 284 с.



Российское психологическое общество
Ярославское региональное отделение

Уважаемые коллеги!

Поздравляем победителей профессионального конкурса ЯРО РПО 2019 года

- «ЛУЧШИЙ ПСИХОЛОГ ГОДА ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ»
Мазилев Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.
- «ЛУЧШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИИ»
Филиппова Юлия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, зам. декана психологического факультета ЯрГУ им. П.Г. Демидова.
- «ЛУЧШАЯ НАУЧНАЯ РАБОТА»
Карпов Александр Анатольевич, к.пс.н., доцент кафедры общей психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова
Монография «Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 2018. – 784 с. ISBN978–5–8397–1159–4».
- «ЗА ВКЛАД В ОРГАНИЗАЦИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА»
✓ **Организационный комитет Всероссийской научно-практической конференции «Психология способностей и одаренности»** Ярославль, 21–22 ноября 2019 г., ЯГПУ им. К.Д. Ушинского;
✓ **Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки.**
- «ЛУЧШАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА»
авторский коллектив (в составе И.В. Серафимович, Ю.Г. Баранова, О.А. Беляева, Т.Г. Варфоломеева и др.)
Учебно-методическое пособие «Технология динамического обучения педагогов как основа формирования личностных образовательных результатов обучающихся»
- «ЛУЧШАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА»
Смирнова Анна Михайловна, лауреат конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России-2019», педагог-психолог муниципального образовательного учреждения Глебовская основная школа Ярославского муниципального района за цикл мероприятий по внедрению и распространению профессионального опыта по теме «Работа педагога-психолога в условиях инклюзивного образования».
- «ЛУЧШАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ»
Екатеринина Мария Валентиновна, магистр ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) на тему «Психологические закономерности профессионализации студентов СПО» (н.р. Карпова Е.В., доктор психологических наук, профессор).
Шавалева Ксения Андреевна, магистрант ЯрГУ им. П.Г. Демидова
Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) на тему «Типы реагирования старшеклассников на межличностный конфликт с различным уровнем выраженности внутриличностной конфликтности» (н.р. Башкин М.В., кандидат психологических наук, доцент).

Член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, заслуженный деятель науки РФ, председатель ЯРО РПО

А.В. Карпов

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, исполнительный директор ЯРО РПО

О.Ю. Камакина

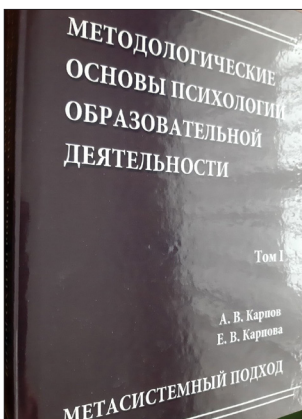


НОВЫЕ ИЗДАНИЯ

Уважаемые коллеги! В текущем номере редакция журнала начинает работу над новой рубрикой, посвященной обзору недавно вышедших в свет монографий, учебных пособий, сборников научных работ и др. ярославских психологов. Предлагаем Вашему вниманию новейшие изданные труды.

Карпов, А. В., Карпова, Е. В. Методологические основы психологии образовательной деятельности: М54 монография: в 3 т.— Ярославль: ЯрГУ, 2018.

Т. 1: Метасистемный подход / А. В. Карпов, Е. В. Карпова.— 740 с.



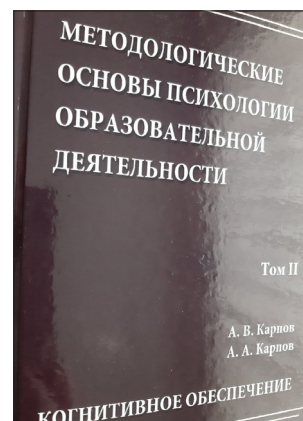
Эта книга является первым томом монографии под общим названием «Методологические основы психологии образовательной деятельности». В ней предпринята попытка охватить единым теоретико-методологическим подходом основные аспекты важной психологической проблемы структурно-функциональной организации образо-

вательной деятельности. С этой целью обобщены результаты ряда опубликованных ранее работ и новые исследования по данной проблеме. Представлен развернутый теоретико-методологический анализ истории и современного состояния этой проблемы в психологии; вскрыты и проинтерпретированы основные причины главных трудностей и кризисных моментов, которые имеют место в настоящее время при ее разработке. Показано, что многие из них могут быть преодолены лишь с позиций качественно новой методологии — с позиций метасистемного подхода; дано его подробное описание. Представлена развернутая характеристика структурно-функциональной организации образовательной деятельности с позиций данного подхода. Обосновано положение, согласно которому она является одним из представителей качественно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Раскрыты основные закономерности структурно-уровневого строения образовательной деятельности. Подробно проанализирована роль факторов и детерминант метакогнитивного плана в ее организации. Представлен комплексный психологический анализ двух основных «составляющих» образовательной деятельности — профессиональной деятельности педагога и учебной деятельности обучающегося. Предложено новое решение про-

блемы структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности, с позиций которого она раскрывается как целостная иерархия пяти основных мотивационных уровней. Обобщены результаты теоретико-методологических и эмпирико-экспериментальных исследований мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Выявлена и охарактеризована система новых, не описанных до сих пор феноменов и закономерностей мотивации учебной деятельности. Книга адресована специалистам в области общей, возрастной и педагогической психологии, психологам и практическим работникам системы образования, а также представителям смежных областей, в которых исследуется междисциплинарная проблема образовательной деятельности.

Карпов, А. В., Карпов, А. А. Методологические основы психологии образовательной деятельности: М54 монография: в 3 т.— Ярославль: ЯрГУ, 2018.

Т. 2: Когнитивное обеспечение / А. В. Карпов, А. А. Карпов.— 386с.



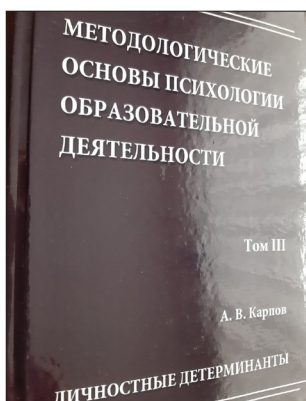
Книга является вторым томом монографии под общим названием «Методологические основы психологии образовательной деятельности». В ней представлены результаты реализации по отношению к исследованию образовательной деятельности одного из важнейших гносеологических аспектов — функционального, направленного на уста-

новление и объяснение закономерностей процессуально-психологической организации деятельности в целом и ее когнитивного обеспечения, в особенности. Подробно раскрыты основные особенности и закономерности когнитивной организации образовательной деятельности; определена его психологическая архитектура и функциональное содержание. Раскрыты и объяснены некоторые новые закономерности и механизмы когнитивной и метакогнитивной регуляции образовательной деятельно-

сти. Представлена попытка концептуального синтеза двух фундаментальных общепсихологических направлений — психологии деятельности и современного метакогнитивизма. Дана развернутая характеристика закономерностей процессуально-психологической организации деятельности как базового плана и онтологической основы функционирования деятельности. Раскрыта функциональная роль в организации деятельности всех описанных в настоящее время классов психических процессов — когнитивных, эмоциональных, мотивационных, интегральных, метакогнитивных и др. Сформулированы обобщающие представления о целостной иерархической организации процессуально-психологического обеспечения деятельности. Книга адресована специалистам в области общей, возрастной и педагогической психологии, психологам и практическим работникам системы образования, а также представителям смежных областей, в которых исследуется междисциплинарная проблема образовательной деятельности.

Карпов, А. В. Методологические основы психологии образовательной деятельности: монография: в 3 т. — Ярославль: ЯрГУ, 2018.

Т. 3: Личностные детерминанты / А. В. Карпов. — 718 с.



Эта книга является третьим томом монографии под общим «Методологические основы психологии образовательной деятельности». В ней представлены результаты реализации по отношению к исследованию этой деятельности двух важнейших гносеологических аспектов — личностного и генетического, связанных

с выявлением и объяснением системы индивидуальных качеств как базовых субъектных детерминант организации деятельности, а также закономерностей их формирования и развития. Представлены методологические, теоретические и эмпирико-экспериментальные материалы, направленные на разработку фундаментальной общепсихологической проблемы индивидуальных качеств личности. Сформулирован и реализован принципиально новый методологический подход к ее разработке — метасистемный. Дана развернутая характеристика категории индивидуальных качеств личности. Обосновано положение, согласно которому они выступают одним из представителей качественно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. С позиций такой трактовки предложено решение ряда принципиальных вопросов психологии образовательной деятельности и психологии личности в целом. Установлены и проинтерпретированы новые

закономерности структурно-функциональной организации и генетической динамики индивидуальных качеств личности как детерминант образовательной деятельности. Представлен комплекс новых экспериментальных данных об этих закономерностях. Книга адресована специалистам в области общей, возрастной и педагогической психологии, психологам и практическим работникам системы образования, а также представителям смежных областей, в которых исследуется междисциплинарная проблема образовательной деятельности.

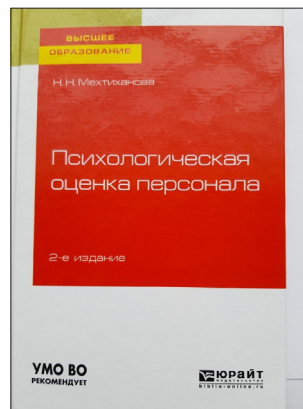
Козлов, В. В. Основы психологии духовности: высшие состояния пробуждения. — М.: Институт консультирования и системных решений, 2019. — 280 с. — ил.



Монография представляет описание многообразия представлений о духовной психологии, пробуждении, просветлении, предельных человеческих переживаниях, связанных с реальным знанием, истиной, полнотой.

Книга адресована психологам, психотерапевтам, специалистам в области духовной помощи, культурологам, религиоведам. Книга может быть интересна и полезна студентам и аспирантам, изучающим психологию, психотерапию и другие гуманитарные дисциплины, связанные с личностным развитием, ростом и трансформацией.

Мехтиханова, Н. Н. Психология оценка персонала: учебное пособие для. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 195 с. — (Высшее образование).



Пособие является результатом обобщения автором большого личного опыта практической работы по оценке персонала в различных организациях, а также многолетнего преподавания курса по данной теме студентам-психологам. Оценка работников в настоящее время стала неотъемлемой и важнейшей частью

процессов управления организацией. Она позволяет качественно решать разнообразные кадровые задачи: снижения текучести кадров, внутренних перемещений, формирования резерва на выдвижение, материального и морального стимулирования,

повышения квалификации работников и др. В работе описан процесс оценки персонала. Подробно рассматриваются вопросы содержания оценки, то есть, создания комплекса критериев, по которым можно оценивать работника; описываются методы, позволяющие измерить выраженность различных критериев. На примере процедуры аттестации показан алгоритм практического использования оценки. В приложении приводятся несколько современных конкретных методов оценки личности работников. Учебное пособие соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Работа представляет интерес для студентов всех форм обучения, аспирантов и преподавателей, специалистов-психологов, кадровиков, руководителей организаций, предпринимателей, специалистов консалтинговых и рекрутинговых организаций. Данная книга может быть пособием для многих учебных курсов.

Карпов, А. В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 155 с. — (Серия: Бакалавр и магистр. Академический курс).



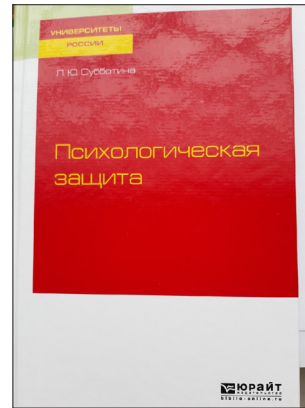
В учебном пособии рассмотрены данные о содержании и специфике процессов принятия решений в профессиональной деятельности. Определены основные принципы психологической теории принятия решения. Отдельное внимание отведено процессам принятия управленческих решений как наиболее затруднительным

и существенным в практическом отношении. Проанализированы решающие свойства и логичность процессов принятия решения. Детально обрисована психологическая структура способности к принятию управленческих решений. Пособие предназначено для освоения курса «Психология принятия решения в управленческой деятельности».

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Пособие адресовано студентам, аспирантам, научным работникам, преподавателям психологических факультетов.

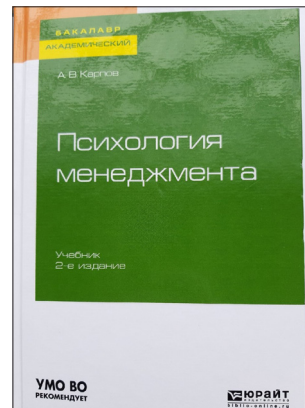
Субботина, Л. Ю. Психологическая защита: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 195 с. — (Университеты России).



В данном учебном пособии поднимаются актуальные вопросы жизни любого человека, связанные с психологической защитой и переживанием стресса. В издании рассмотрены история развития и современное состояние проблемы психологической защиты и стресса, описаны понятия и виды психологической защиты,

стресса. Приводятся примеры, анализируются те или иные стрессовые ситуации и поведение человека в них. В пособие также включен Практикум по диагностике психологической защиты и стресса. Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям, также будет интересно психологам, практикующим специалистам и широкому кругу читателей.

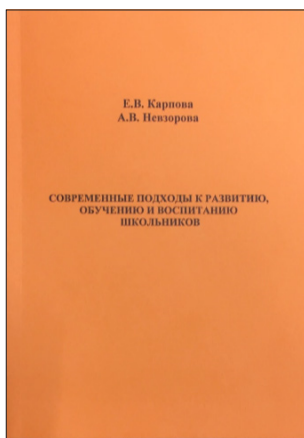
Карпов, А. В. Психология менеджмента: учебник для академического бакалавриата. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 481 с. — (Бакалавр. Академический курс).



Где бы ни работал будущий специалист и чем бы он ни занимался, он всегда включается в «мир организаций», в систему управления, занимая в ней определенное место (нередко — руководящее). Знания о закономерностях управления, о психологических особенностях поведения человека в организациях рассма-

триваются сегодня как неотъемлемый компонент общей культуры личности специалиста любого профиля. В книге рассматриваются основные положения теории и психологии управления, а сама теория получает свое относительно полное и завершенное описание. В начале каждой из глав представлены основные общепсихологические сведения о рассматриваемых в них психических явлениях и процессах. В освоении материалов книги поможет представленный терминологический словарь основных понятий теории и психологии управления. Учебник предназначен для студентов, изучающих психологию управления, преподавателей, будущих и практикующих специалистов всех уровней.

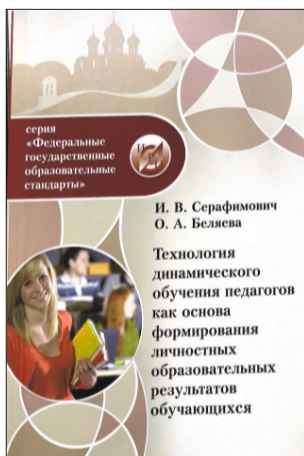
Карпова, Е. В., Невзорова, А. В. Современные подходы к развитию, обучению и воспитанию школьников: учебное пособие.— Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019.— 151 с.



В учебно-методическом пособии представлены основные теоретические материалы к дисциплине «Современные подходы к развитию, обучению и воспитанию школьников», задания для самостоятельной работы, список литературы, вопросы для самопроверки по каждой теме и вопросы к итоговому контролю знаний студентов.

Материалы пособия предназначены для студентов магистратуры очной и заочной форм обучения в соответствии с ФГОС ВО по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

Серафимович, И. В., Беляева, О. А. Технология динамического обучения педагогов как основа формирования личностных образовательных результатов обучающихся: учебно-методическое пособие.— Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019.— 134 с.— (Федеральные государственные образовательные стандарты).



Данное учебно-методическое пособие является первой частью комплекта учебных изданий, посвященных актуальным аспектам психолого-педагогического сопровождения процесса формирования личностных образовательных результатов обучающихся. В пособии представлен анализ социально-психологических методов работы с педагогами, описание

технологии стимулирования профессионального взаимодействия, обеспечивающего личностное развитие, расширяющих когнитивную сложность, повышающих уровень профессионального педагогического мышления педагогов. Детально описаны структура и содержания интерактивных занятий с педагогами (программы воркшопов), направленных на развитие навыков конструктивного общения и повышение профессионализации мышления посредством развития метакогнитивных составляющих профессионального надситуативного мышле-

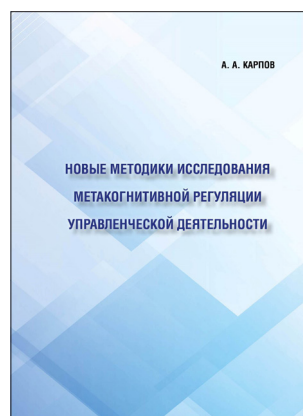
ния. Учебно-методическое пособие предназначено руководителям образовательных организаций, руководителям методических служб, педагогам-психологам, социальным педагогам, а также преподавателям и студентам психологических и педагогических факультетов вузов.

Серафимович, И. В., Беляева, О. А. Формирование личностных образовательных результатов обучающихся: материалы для организации совместной деятельности и общения участников образовательных отношений: учебно-наглядное пособие.— Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019.— 190 с.



Данное учебно-наглядное пособие является второй частью комплекта учебных изданий, посвященных актуальным аспектам психолого-педагогического сопровождения процесса формирования личностных образовательных результатов обучающихся. В пособии представлены материалы, состоящие из описания административно-управленче-

ских моделей деятельности в области формирования совокупности образовательных результатов школьников, программ для обучающихся, психодиагностических методик, информационных буклетов, а также таблиц, рисунков и схем. Наличие наглядно-практических материалов позволяет освоить психолого-педагогические приемы и способы формирования личностных результатов обучающихся в областях познания, взаимодействия с окружающими и самоопределения, эффективнее организовать профессиональную деятельность в указанных направлениях. Учебно-методическое пособие предназначено руководителям образовательных организаций, руководителям методических служб, педагогам-психологам, социальным педагогам, а также преподавателям и студентам психологических и педагогических факультетов вузов.

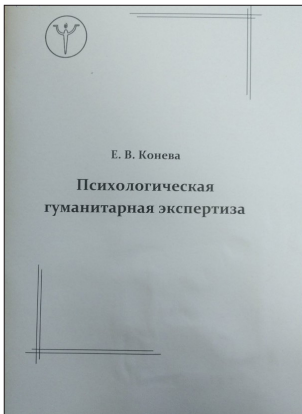


Карпов, А. А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: учебное пособие.— М.: Изд-во МПСУ, 2019.— 132 с.

В учебном пособии представлены новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой

деятельности. Их изложение осуществлено с единых теоретических позиций и по общей схеме, включающей методологическое обоснование, теоретический анализ исследуемых конструктов, текст методик, рекомендации по их интерпретации, а также иллюстративные примеры их использования. Рассмотрены четыре новые методики опросного типа — комплексный опросник метакогнитивного потенциала личности, методика дифференциальной экспертной оценки управленческих функций, методика определения антирефлексивных средств деятельности, методика диагностики степени выраженности метамышления, а также четыре новые методики исследования метакогнитивных детерминант в структуре профессиональной управленческой деятельности (методики «деятельностного зондирования», «рефлексивного расслоения выборки», факторных декомпозиций, стилевой дифференциации). Представлен анализ современного состояния проблемы методологических и методических основ метакогнитивизма. Пособие предназначено для студентов психологических факультетов, а также для специалистов в сфере оптимизации профессиональной деятельности и управления.

Конева, Е. В. Психологическая гуманитарная экспертиза: учебно-методическое пособие. — Ярославль: ЯрГУ, 2019. — 52 с.



В пособии изложены основные сведения о психологической гуманитарной экспертизе как области психологической практики. Описаны виды объектов гуманитарной экспертизы, методология и технология ее производства. Рассмотрены подходы разных авторов к решению проблемы критериев гуманитарного анализа, приведены данные экспертных исследований с использованием различных критериев. Материал способствует пониманию некоторых теоретических вопросов гуманитарной экспертизы и практическому применению соответствующих знаний.

Пособие предназначено для студентов, изучающих дисциплину «Психологическая гуманитарная экспертиза».

Пособие предназначено для студентов, изучающих дисциплину «Психологическая гуманитарная экспертиза».

Козлов, В. В. Психология дзэн-буддизма. — Ярославль: МАПН, РПФ «Титул», 2019. — 138 с.

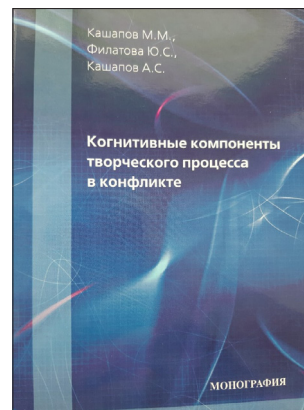
Монография представляет описание психологии дзэн-буддизма, личности Бходхидхармы, пробуждения, просветления, предельных человеческих переживаний, связанных с реальным знанием, истиной, полнотой.

Книга адресована психологам, психотерапевтам, специалистам в области духовной помощи, куль-



турологам, религиоведам. Книга может быть интересна и полезна студентам и аспирантам, изучающим психологию, психотерапию и другие гуманитарные дисциплины, связанные с личностным развитием, ростом и трансформацией.

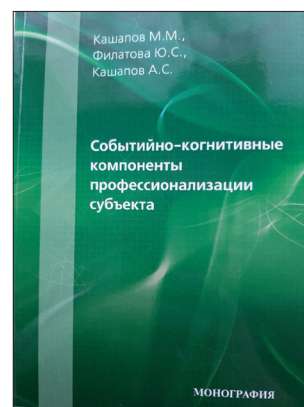
Кашапов, М. М., Филатова, Ю. С., Кашапов, А. С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. — Ярославль: Индиго, 2018. — 360 с.



В монографии обсуждаются теоретические и практические вопросы когнитивных компонентов творческого процесса в конфликте. Проведен анализ современных научных подходов к пониманию мышления как психологической основы творческого отношения к конфликту. В контексте системогенетического

подхода к пониманию творческого отношения к конфликту выявлена конфликтная проблемность в качестве единицы профессионального мышления. Адекватное осмысление данной проблемности позволяет позитивно и творчески относиться к конфликту.

Монография адресована студентам высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям, практическим психологам, конфликтологам, педагогическим и руководящим работникам сферы образования, специалистам и руководителям различных организаций и всем интересующимся современными проблемами психологии.



Кашапов, М. М., Филатова, Ю. С., Кашапов, А. С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. — Ярославль: Индиго, 2018. — 392 с.

В монографии обсуждаются теоретические и практические аспекты событийно-когнитивных компонентов професси-

анализации субъекта. Основная идея монографии связана с преодолением неоднозначности в понимании событийности мышления. Особое внимание уделено обоснованию акмеологических характеристик профессионализации субъекта. Рассмотрено надситуативное мышление как основа творческого профессионального мышления. Представлены результаты исследований ведущих показателей профессионального мышления педагога, врача, музыканта. Выявлена психолого-акмеологическая специфика коммуникации в системе профессиональной деятельности, в контексте которой происходит становление творческого профессионального мышления субъекта.

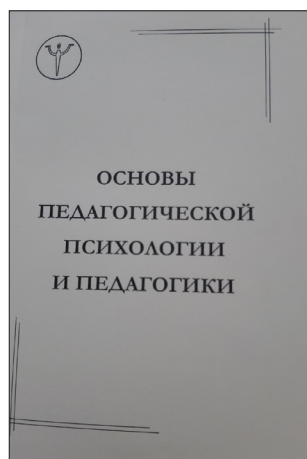
Монография адресована студентам, практикам, руководителям и всем интересующимся проблемами современной акмеологии и психологии профессионального и личностного развития субъекта.

Кашапов, М. М., Башкин, М. В. Психология конфликтной компетентности: учебное пособие для вузов. — 2-е изд, испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2020. — 124 с.



Пособие посвящено теоретическим и практическим вопросам конфликтной компетентности личности. Рассмотрены современные подходы к научному пониманию конфликта, характеристики компетентности личности в конфликтных ситуациях, приведен ее структурно-функциональный анализ. Авторы подробно останавливаются на проблеме конфликт-

ной компетентности обучающихся в процессе профессионализации и способах ее повышения.



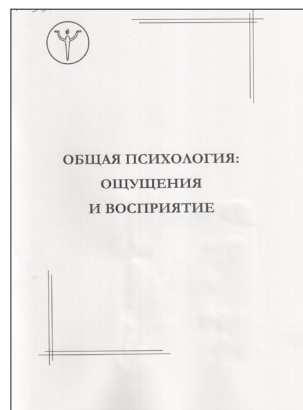
Башкин, М. В., Бахвалова, О. А. Основы педагогической психологии и педагогики: учебно-методическое пособие. — Ярославль: ЯрГУ, 2019. — 128 с.

В учебно-методическое пособие включены содержание разделов и тем дисциплин, планы семинарских занятий, вопросы для обсуждения, задания для самодиагностики, примеры ситуаций для анализа,

психолого-педагогических список рекомендуемой литературы.

Пособие предназначено для студентов, изучающих дисциплины «Педагогика» и «педагогическая психология».

Чистопольская, А. В., Владимирова, И. Ю. Общий психологический практикум: внимание и память: практикум. — Ярославль: ЯрГУ, 2019. — 88 с.

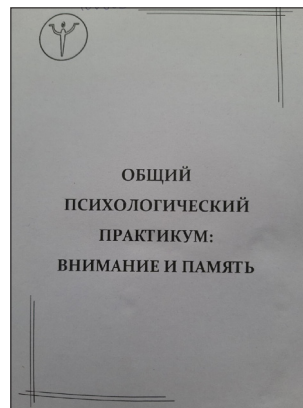


Основными целями практикума являются ознакомление с экспериментальной традицией исследования общих закономерностей восприятия, формирование навыков самостоятельного исследования и культуры экспериментирования.

Практикум предназначен для студентов, изучающих дисциплину

«Общая психология: ощущения и восприятие»

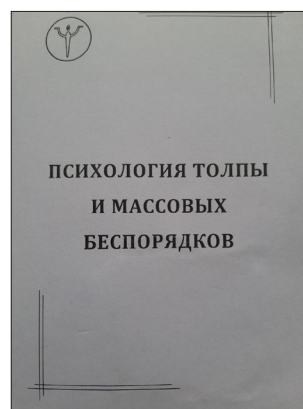
Чемякина, А. В., Филиппова, Ю. В. Общий психологический практикум: Внимание и память: учебно-методическое пособие. — Ярославль: ЯрГУ, 2019. — 68 с.



В пособии представлены содержание и процедура выполнения лабораторных работ, направленных на исследование отдельных видов, процессов памяти освоение методов ее изучения. Особое внимание уделяется освоению методов психологического исследования, развитию навыков обработки и интерпретации полученных данных.

ных данных.

Пособие предназначено для студентов, изучающих дисциплину «общий психологический практикум».



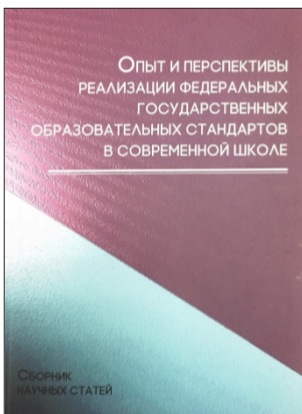
Николаева, Л. А., Трифонова, С. А. Психология толпы и массовых беспорядков: учебно-методическое пособие. — Ярославль: ЯрГУ, 2019. — 48 с.

В пособии рассмотрен феномен толпы, дана характеристика видов толпы и их влияния на человека.

В структуру пособия входят теоретические разделы, практические задания.

Пособие предназначено для студентов, изучающих дисциплину «Психология толпы и массовых беспорядков».

Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей II Всероссийской научно-практической конференции (18 декабря 2019 года) / под науч. ред. Е. В. Карповой. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. — 411 с.

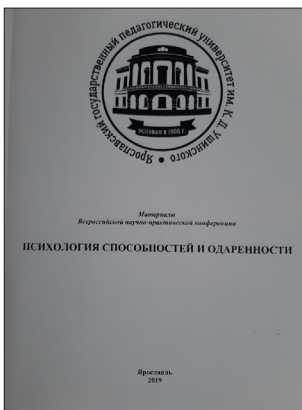


В сборник вошли работы российских ученых, преподавателей вузов и школ, аспирантов и магистрантов по актуальным проблемам внедрения ФГОС в школе, представленные на II всероссийской научно-практической конференции «Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образователь-

ных стандартов в современной школе».

Сборник рекомендуется специалистам в области обучения и воспитания, всем интересующимся проблемами реформирования современного образования.

Психология способностей и одаренности: материалы всероссийской научно-практической конференции, 21–22 ноября 2019 г. / под ред. проф. В. А. Мазилова. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. — 552 с.



В сборник включены тексты статей и тезисов, представленных на всероссийской научно-практической конференции, посвященной обсуждению проблем психологии способностей и одаренности. Многообразие и широта обсуждаемых проблем и вопросов были сгруппированы в ряд направлений работы конференции,

отражающих проблематику методологии, теории и истории изучения способностей и одаренности, развития способностей и одаренности в общем и дополнительном образовании, развития способностей и одаренности в профессиональной деятельности, психологии творческих способностей, социальных способностей субъекта жизнедеятельности.

Актуальные проблемы психологии образования. Выпуск X. Системогенез учебной деятельности: путь от теории к практике: сборник научных материалов / под науч. ред. проф. Н. В. Нижегородцевой. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. — 155 с.

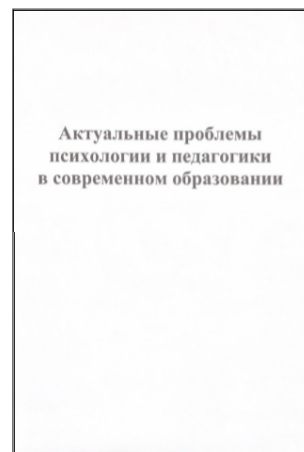


В сборнике представлены статьи и тезисы участников панельной дискуссии на тему «Системогенез учебной деятельности: путь от теории к практике» (17 февраля 2019 г., г. Ярославль), посвященные актуальным проблемам становления и развития учебной деятельности. Материалы сборника содержат новые

теоретические подходы и методы исследования, оригинальный эмпирический материал, примеры практического использования результатов научных исследований системогенеза учебной деятельности для решения практических задач образования.

Опубликованные в сборнике материалы могут быть полезны преподавателям, аспирантам, студентам, магистрантам вузов и практическим работникам образования.

Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы III международной научно-практической конференции / под науч. ред. Е. В. Карповой. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. — 266 с.

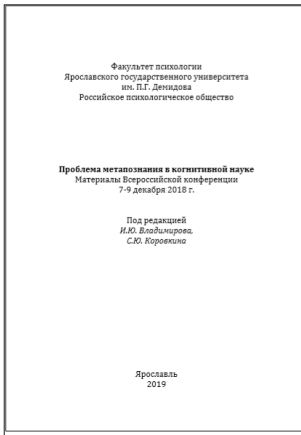


В сборнике представлены материалы международной заочной научно-практической конференции, посвященной актуальным проблемам психологии и педагогики в современном образовании как закономерный итог творческого сотрудничества двух вузов — Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского и Белорусского

государственного педагогического университета им. М. Танка. Конференция состоялась на базе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского 2 апреля 2019 года.

Проблема метапознания в когнитивной науке.

Материалы Всероссийской научной конференции, Ярославль, 7–9 декабря 2018 г./ под ред. И. Ю. Владимировой, С. Ю. Коровкина.— Ярославль: ЯРО РПО, Типография «Титул» (ИП Маренков А. В.), 2019.— 236 с.



В сборнике представлены материалы Всероссийской научной конференции «Проблема метапознания в когнитивной науке», проходившей 7–9 декабря 2018 г. в Ярославле. Конференция посвящена памяти выдающегося психолога Дж. С. Брунера. В работе конференции приняли участие ученые ведущих исследовательских центров

России по когнитивной психологии. Книга адресована специалистам в области когнитивной науки.

Научный поиск: сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей/ Под ред. проф. А. В. Карпова.— Ярославль: ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2019.— 180 с.



В сборнике представлены материалы исследований, проводимых студентами, аспирантами и преподавателями вузов города Ярославля. В работах отражена актуальная проблематика общей, социальной, педагогической, психологии труда и организационной психологии.

Сборник рекомендуется студентам, аспирантам, преподавателям психологических факультетов.



Психология — молодая наука: материалы Международной молодежной научно-практической конференции, 25 апреля 2019 г.— Ярославль: ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, НПЦ «Психодиагностика», 2019.— 96 с.

В сборнике представлены материалы Междуна-

родной молодежной научно-практической конференции «Психология — молодая наука», проходившей 25 апреля 2019 года в г. Ярославль по направлению «Психология». В работах отражена актуальная проблематика общей, социальной, педагогической, психологии труда и организационной психологии.

Сборник рекомендуется студентам, аспирантам, преподавателям психологических факультетов.

Редакция журнала «Ярославский психологический вестник» выражает благодарность в подготовке материалов коллективу научной библиотеки ЯрГУ им. П. Г. Демидова и лично — С. И. Абдуризаковой и В. Г. Янишевской, а также коллективу кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

А. А. Карпов

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ **ABSTRACTS**

Quality Category in Psychological Research

A. V. Karpov

Doctor of psychology, professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

E-mail: anvikar56@yandex.ru

Abstract. The analysis of the fundamental philosophical category of quality in terms of its explication in relation to psychological problems is presented. A number of basic values are differentiated. This problem is implemented in them in relation to the development of key psychological problems and research areas. The content of the main difficulties caused by the polysemicity of this category is given, as well as some ways of minimizing them. The article formulates ideas about the mutual convergence of the development of ideas about the content of this category in philosophy and psychology, as well as the need to achieve their synthesis in the future.

Key words: quality, category, types of qualities individual qualities, personal qualities, polysemicity, qualitative analysis.

The Problem of the Conceptualization of Socialization in Role Theories

Yu. M. Perevozkina

Candidate of psychological sciences, associate professor, holder of chair of practical and special psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Novosibirsk State Pedagogical University», Novosibirsk, Russian Federation,

E-mail: per@bk.ru

Abstract. The paper gives an overview of the main role theories, which showed that, despite significant attempts to find a theoretical solution to the fundamental problem of socialization, scientists to some extent circumvent fundamentally important questions regarding the interaction, certain systems and classes related to socio-psychological phenomena. So in the theory of action, important elements of the social structure and their relationships are identified, but T. Parsons was not able to identify the criteria for determining functions. Unlike T. Parsons and his functionalism, representatives of symbolic interactionism and role theory sought to conceptually develop the concepts of the interaction process, but could not come to a common understanding of the terms. The analysis of role socialization from the perspective of the post-non-classical version of the system approach — the metasystem approach, allowed us to consider role socialization in the form of a system complex integrating such system formations as culture, society and personality, to determine their specific qualities and the impact on the types of interaction between components.

Keywords: socialization, role, expectations, theory, interaction, structure, temporality, diachrony, synchrony.

Problems of Resource Classification in Modern Psychology

N. V. Surina

Research student of psychological faculty, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, nata.surina.hello@gmail.com

Abstract. The article regards the problem of resource classification. Resources are defined as a population of material and non-material values, characteristics of a subject and his current life situation, essential for the achievement of life goals, which are important for the subject. Notions of resources and mind resourceability in psychology are studied, viewed as the search for the most optimal, creative and nonstandard solutions of complex tasks, which appears to be especially important in modern, dynamically developing, social and economic conditions. Although the problem of resources in psychology has been studied for several decades both by Western and Russian psychology science, no single comprehensive classification has been elaborated so far. Variants used by different authors as working models have some differences and, at the same time, have many things in common. In the course of this scientific work, we had to deal with the necessity to create a sufficiently comprehensive classification of resources, which would also be relevant to the existing social and

cultural conditions. Several major classifications have been studied, by S. Hobfoll, D.A. Leontyev, V.A. Tolochev, and on their basis, an extended resource classification has been suggested.

Key words: resource, mind resourceability, types of resources, subject, creative resourceability, creative self-actualisation.

Features of the Relationship between Self-Regulation and Academic Performance of 3rd Year Students of Different Forms of Education

A. S. Afanasyeva

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychological and pedagogical education of the Domodedovo branch of the ANO VO «RosNOU»,
user13168@yandex.ru*

Abstract. The article presents materials that reveal the features of the relationship between self-regulation and academic performance of third-year students of traditional and distance learning. The main approaches to the study of self-regulation and forms of learning are formulated. The results of the development of methodological tools aimed at studying the features of this relationship are presented.

Key words: self-regulation, forms of education, academic performance, University students.

Tolerance of Teenagers in the Context of Inclusive Education

M. M. Kashapov

*Doctor of psychology, professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
E-mail: smk007@bk.ru*

A. A. Volchenkova

*Research student of psychological faculty, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
24Crocus95@gmail.com*

Abstract. The authors consider the problem of tolerance formation in adolescents studying in inclusive educational organizations. The relevance of the study is caused by the need for practice in theoretical understanding and experimental substantiation of the effectiveness of classes aimed at the formation of tolerance, as well as in the study of personality characteristics of adolescents as predictors of tolerance formation. The purpose of article is to do the empirical research of the possibility of using methods of psychological intervention as a tool for the formation of tolerance in adolescents in the context of inclusive education. The research was carried out in the framework of the methodological principles of a system-subjective approach (E.A. Sergienko). For the study, psychodiagnostic techniques were used to diagnose tolerance and personality traits of adolescents. The method of sensory integration, game therapy, the method of business and role play, the method of conversation and discussion we used in the framework of the developed psychological program. In the course of theoretical analysis and empirical research, the concepts of the phenomenon of tolerance are expanded and deepened. As a result of applying the regression analysis procedure, basic personality predictors of tolerance formation were identified, the most significant ones being «self-control in communication», «self-attitude» and «situational anxiety». A regression model is constructed that explains the possibility of influencing the general index of tolerance through these personality characteristics. On the basis of the results obtained, a program was developed within the framework of the methodology of the mental model, the content of classes was carried out on the basis of the use of sensory integration and game therapy. Empirically verified the effectiveness of the psychological program for the formation of tolerance in adolescents. The implementation of this program is characterized by stable positive dynamics of indicators of the general and communicative tolerance of adolescents, which gives reason to consider it as an effective means of promoting tolerance of adolescents.

Key words: tolerance, inclusive education, adolescents, limited health, mental model.

Comparative Analysis in the Performance of Projective Techniques by Students of Art and General Education Schools

I. S. Mosolova

*Bachelor-student of the psychological and social faculty of the Smolensk State Medical University, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, Smolensk, Russian Federation,
i.mosolova2013@yandex.ru*

P. A. Pobokin

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of general psychology of Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation,
p.pobokin@yandex.ru*

Abstract. This article is devoted to the issues of peculiarities and differences in the performing of projective methods by children who study in art school in addition, and children who do not receive additional education in this field. The results of a study to study these phenomena are presented. An interpretation of the results of the study is presented, as well as conclusions and recommendations for psychologists when presenting children with projective techniques.

Key words: projective techniques, psychodiagnostics of adolescents and children, pedagogical psychology, pictorial technique, «non-existent animal».

Relationship between University Adaptation and Parameters of Empathy at General Empathy Levels

A. A. Smirnov

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
E-mail: asmirnov1970@bk.ru*

E. A. Solovyeva

*Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
E-mail: liza.kisa.miu@gmail.com*

Abstract. The article empirically establishes the relationship between the social, socio-psychological adaptation of students at the University and the parameters of empathy. The features of this relationship at the levels of empathy: low, medium, and high are considered. In the structures of empathy levels, the parameters of empathy that have a facilitating and inhibiting interaction on University adaptation. Data are obtained that reveal the nature of the organization of structures of psychological qualities that form University adaptation, at different levels of empathy. Indicators of coherence, divergence, and organization of structures at different levels of empathy are interpreted using structural indexes. Prerequisites for the dependence of the type "optimum", that promotes adaptation, for separately empathy parameters are found. Possible recommendations for the development of successful adaptation of students at the University by correcting the parameters of empathy are described. The data obtained make it possible to extrapolate the results to other activities.

Key words: social adaptation, socio-psychological adaptation, University adaptation, the parameters of empathy.

Relationship between Reflection and Didactic Component of University Adaptation

E. E. Smirnova

*Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
mk_meh@mail.ru,*

D. A. Smirnov

*Master of psychology, candidate of law sciences, associate professor, associate professor of the labor and financial law of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation
d.smirnov@uniyar.ac.ru*

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship of reflection with didactic component of university adaptation in students of the first year. This work showed that reflection has a relationship with university adaptation. The empirical part contains information that there is a relationship of didactic component of university adaptation with reflection of present and future activities, reflection of communication and interaction with other people, as well as with individual measure of reflexivity. With the increase in the level of expression of the didactic component of university adaptation, the indicators on reflection of the present activity, consideration

of future activities and individual reflexivity measure increase. Basic qualities at different levels of didactic component of university adaptation are considered.

Key words: university adaptation, components of university adaptation, mechanisms of social perception, reflection, didactic component of university adaptation.

Motivational Level of Regulation of Subjective Factors of Success In Higher Education

L. Yu. Subbotina

Doctor of psychology, professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, sublara@mail.ru

M. S. Todrik

Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, mar.todrik97@yandex.ru

A. A. Karpov

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, karpov.sander2016@yandex.ru

Abstract. The article presents theoretical and empirical materials that reveal some patterns of motivation of students of higher educational institutions. The provisions are formulated, according to which the success of students' education is based on a specific motivational and regulatory system of study. A number of leading motives of students at various stages of study have been established. The regularities of the structural organization of the motivational and regulatory system of study are revealed, including in the context of its relationship with the parameters of self-assessment and self-organization.

Key words: motivation, learning activity, motivational and regulatory system study, leading motives, structural organization.

Perfectionist Self-Presentation and Communicative Activity among Designers

S. A. Vasyura

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of general psychology of Udmurt State University, Izhevsk, Russian Federation, vasyura@inbox.ru

Abstract. The article discusses the results of an empirical study of perfectionist self-presentation (self-presentation) and communicative activity among designers. In a sample of 127 people (67 people — students — future designers, 60 people — specialists in the field of design), indicators of perfectionist self-presentation and communicative activity were evaluated, and correlation and factor analysis were used to process the data. In a sample of students, factors characterizing the activity in self-presentation to others were highlighted — “activity, energy in communication”, “communicative activity with self-inhibiting trends”, “ambivalent activity in communication”; in the sample of designers — “activity in demonstrating excellence”, “ease of communication”, “energy in communication”, “avoidance of imperfection”.

Key words: perfectionism, perfectionist self-presentation, communicative activity, demonstration of perfection, non-manifestation of imperfection, designer.

Features of Emotional Intelligence in Representatives of Professions of Different Type

D. A. Solodneva

Lecturer of the department of clinical psychology of Smolensk State Medical University, darya210895@mail.ru

P. A. Pobokin

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of general psychology of Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation, p.pobokin@yandex.ru

Abstract. The article presents materials that reveal the features of emotional intelligence as a factor in the realization of personal potential in representatives of professions of different types (man-sign, man-artistic image). After analyzing the results of the study, we can draw conclusions about the characteristics of the personality depending on the professional orientation. On the basis of the obtained data, recommendations

for the active development of emotional intelligence with the help of various techniques and exercises were developed.

Key words: emotional intelligence, self-actualization, "person-sign", "person-artistic image", value orientations, personal potential, emotional sphere.

Method of Conscious Drawing as a Way of Work with the Subconsciousness

E. S. Kartavaya

Candidate of psychological sciences, senior lecturer of department of humanitarian and socio-economic disciplines, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, Yaroslavl, Russian Federation, kartavayakat@yandex.ru

Abstract. The article describes the art method of working with the subconscious. The essence of the method, its basic principles, specificity of impact and basic algorithms are disclosed. The scope and range of problems that can be solved with its help are listed.

Key words: neurography, conscious drawing, subconscious mind, graphics, neural networks.

Working with Psychosomatic Symptoms in the Process Oriented Psychology

A. A. Postnova

Candidate of psychological sciences, lecturer Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, Yaroslavl, Russian Federation, a.postnova@mail.ru

Abstract. The purpose of article was to reveal the essence of the processwork approach as a direction of practical psychology. The author describes the main categories, methods and areas of application of process oriented psychology. In the practical part of the article the main concern was to discussing methods of working with psychosomatic symptoms.

Key words: processwork, process, "double" process, "ghost" figure, physical symptom.

The Existence of Suffering

V. V. Kozlov

Doctor of psychology, professor of the chair of social and political psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, kozlov@zi-kozlov.ru

Abstract. The article attempts to analyze the existential category of suffering in the spiritual traditions of Christianity and Islam, as well as in the history of philosophy.

Key words: religion, spiritual tradition, suffering, enjoyment, Christianity, Islam, philosophy

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Афанасьева Алла Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования Домодедовского филиала АНО ВО «РосНОУ», г. Домодедово, Российская Федерация.

user13168@yandex.ru.

Васюра Светлана Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, Российская Федерация.

vasyura@inbox.ru.

Волченкова Анастасия Александровна

аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.

24Crocus95@gmail.com.

Камакина Ольга Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», исполнительный директор Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация.

olekam@bk.ru.

Карпов Александр Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.

karpov.sander2016@yandex.ru.

Карпов Анатолий Викторович

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», председатель Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация.

anvikar56@yandex.ru.

Картавая Екатерина Сергеевна

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ярославского высшего военного училища ПВО, г. Ярославль, Российская Федерация.

kartavayakat@yandex.ru.

Кашапов Мергалис Мергалимович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.

smk-007@bk.ru.

Козлов Владимир Васильевич

Президент Международной Академии Психологических наук, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.

kozlov@zi-kozlov.ru.

Мосолова Ирина Сергеевна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет», г. Смоленск, Российская Федерация.

i.mosolova2013@yandex.ru.

Перевозкина Юлия Михайловна

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» Новосибирск, Российская Федерация.

per@bk.ru.

Побокин Павел Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск, Российская Федерация.

p.pobokin@yandex.ru

Постнова Анастасия Андреевна

кандидат психологических наук, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, г. Ярославль, Российская Федерация.

a.postnowa@mail.ru.

Смирнов Александр Александрович

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
asmirnov1970@bk.ru.

Смирнов Дмитрий Александрович

магистр психологии, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры трудового и финансового права ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
d.smirnov@uniyar.ac.ru.

Смирнова Екатерина Евгеньевна

магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
mk_meh@mail.ru.

Соловьева Елизавета Валерьевна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
liza.kisa.miu@gmail.com.

Солоднева Дарья Александровна

преподаватель кафедры клинической психологии Смоленского государственного медицинского университета, г. Смоленск, Российская Федерация.
darya210895@mail.ru.

Субботина Лариса Юрьевна

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
sublara@mail.ru.

Сурина Наталья Витальевна

аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
nata.surina.hello@gmail.com.

Тодрик Мария Сергеевна

магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация.
mar.todrik97@yandex.ru.