



**Новосибирский государственный  
педагогический университет**

# **РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**№ 1 2020**

**Новосибирск**

**Учредитель:** ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Электронная версия журнала размещена на платформе  
Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

### **Главный редактор**

**О. А. Шамшикова**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

### **Заместитель главного редактора**

**Д. В. Иванов**, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

### **Члены редакционной коллегии**

**Е. И. Кузьмина**, доктор психологических наук, профессор, Москва

**Е. Ю. Коржова**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

**Е. В. Бакшутова**, доктор философских наук, кандидат психологических наук,  
профессор, Самара

**С. Ю. Жданова**, доктор психологических наук, профессор, Пермь

**Н. Я. Большунова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**Е. О. Ермолова**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

**Ю. М. Перевозкина**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

## **РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

### **Председатель**

**О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

### **Члены совета**

**С. К. Нартова-Бочавер**, доктор психологических наук, профессор, Москва

**М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор, Москва

**М. М. Решетников**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

**А. В. Зобков**, доктор психологических наук, профессор, Владимир

**Т. И. Миронова**, доктор психологических наук, профессор, Кострома

**Н. С. Глуханюк**, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург

**Ф. Прюс**, доктор педагогики, профессор, Грайфсвальд (Германия)

**С. А. Стельмах**, кандидат психологических наук, доцент,  
Усть-Каменогорск (Казахстан)

**В. В. Собольников**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**М. Г. Чухрова**, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Журнал основан в 2017 г.  
Выходит 4 раза в год  
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк  
В авторской редакции  
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,  
т. 8(383)244-06-62

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2020  
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.  
Усл.-печ. л. 10,5. Уч.-изд. л. 8,3.  
Тираж 600 экз. Заказ № 30.  
Формат 70x108/16.  
Цена свободная  
Подписано в печать: 28.04.2020  
Отпечатано в Издательстве НГПУ



**Novosibirsk State  
Pedagogical University**

# **HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD**

**SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL**

**№ 1 2020**

**Novosibirsk**

### **The founders of the journal:**

Federal state budgetary educational institution of higher education  
Novosibirsk State Pedagogical University

### **EDITORIAL BOARD**

#### **Editor in chief**

**O. A. Shamshikova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

#### **Assistant of the Editor-in-chief**

**D. V. Ivanov**, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

#### **Editors**

**E. I. Kuzmina**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

**E. Yu. Korzhova**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

**E. V. Bakshutova**, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara

**S. Yu. Zhdanova**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm

**N. Ya. Bolshunova**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**E. O. Ermolova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**Yu. M. Perevozkina**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

### **EDITORIAL COUNCIL**

#### **Chairperson**

**O. O. Andronnikova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

#### **Council members**

**S. K. Nartova-Bochaver**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

**M. K. Kabardov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

**M. M. Reshetnikov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

**A. V. Zobkov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir

**T. I. Mironova**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

**N. S. Glukhanyuk**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg

**F. Prusse**, Doctor of Pedagogy, Professor, Greifswald (Germany)

**S. A. Stelmakh**, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor,  
Ust-Kamenogorsk (Kazakhstan)

**V. V. Sobolnikov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**M. G. Chuhrova**, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk

The journal is based in 2017  
Leaves 4 yearly  
Electronic make-up operator I. T. Iliuk  
Editors address:  
630126, Novosibirsk,  
Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper  
Printer's sheets: 10,5. Publisher's sheets: 8,3.  
Circulation 600 issues. Order № 30.  
Format 70×108/16  
Signed for printing 28.04.2020  
Printed by Publishing House of the NSPU

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

<i>Бакиутова Е. В.</i> (Самара, Россия) К вопросу об интеллигенции, смысле жизни и деятельности образованного человека в цифровом обществе.....	7
<i>Виноградов П. Н.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Психология жизненного пространства развивающегося человека (образы и идеи Царскосельского Лицея).....	14
<i>Трусов В. П.</i> (Новосибирск, Россия) Психосемантические измерения понятия «творчество» в имплицитных теориях креативности.....	27

### ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Мустафина Л. Ш.</i> (Москва, Россия) Динамика представлений о совести у подростков .....	41
<i>Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М.</i> (Новосибирск, Россия) Мотивационно-ролевые модели социализации в подростковом возрасте .....	49
<i>Зорькина О. С.</i> (Новосибирск, Россия) К вопросу о юношеском возрасте: представления о студентах «нового поколения» и психологической готовности к обучению в вузе.....	60

### ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Миронова Т. И., Шепелева С. В.</i> (Кострома, Россия) Личностные основания типологизации правового нигилизма в молодежных группах.....	71
<i>Мухина С. Е.</i> (Новосибирск, Россия) Взаимосвязь коммуникативного компонента темперамента и индивидуального стиля деятельности человека .....	77
<i>Прошек М. М.</i> (Иваново, Россия) К вопросу о развитии мотивации к самостоятельной работе и профессиональном становлении студентов-психологов .....	87
<i>Гаспарович Е. О., Раененко Л. И.</i> (Екатеринбург, Россия) Психологические аспекты развития профессиональной карьеры человека в современном мире.....	95

### ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

<i>Большунов А. Я., Тюриков А. Г., Большунова С. А.</i> (Москва, Россия) Социопсихология атрофии духа человека (цивилизация без культуры) .....	105
---	-----

## CONTENTS

### GENERAL QUESTIONS OF PSYCHOLOGY

- Bakshutova E. V.* (Samara, Russia) To the question of intelligence, meaning of life and activity of the educated person in digital society ..... 7
- Vinogradov P. N.* (Saint-Petersburg, Russia) Psychology of the living space of a developing person (images and ideas of the Tsarskoselsky lyceum)..... 14
- Trusov V. P.* (Novosibirsk, Russia) Psychosemantic dimensions of the concept «creativity» in implicit theories of creativity..... 27

### PROBLEMS AND ISSUES OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, AGE PSYCHOLOGY

- Mustafina L. S.* (Moscow, Russia) Dynamics of social representations about conscience at adolescent ..... 41
- Perevozkin S. B., Perevozkina J. M.* (Novosibirsk, Russia) Motivation-role models of socialization at adolescence ..... 49
- Zorkina O. S.* (Novosibirsk, Russia) Representations about students of the “new generation”: to the question about youth age and psychological readiness for learning at the university ..... 60

### RESEARCHES OF APPLIED PSYCHOLOGY

- Mironova T. I., Shepeleva S. V.* (Kostroma, Russia) Personal bases of typologization legal nihilism in children and youth groups ..... 71
- Mukhina S. E.* (Novosibirsk, Russia) Relationship of the communicative component of temperament and individual style of human activity..... 77
- Proshchek M. M.* (Ivanovo, Russia) To the question of the development of motivation to independent work and the professional formation of psychological students..... 87
- Gasparovich E. O., Raenenko L. I.* (Yekaterinburg, Russia) Psychological aspects of the development of a professional human career in the modern world ... 95

### FROM THE EDITORIAL PORTFOLIO

- Bolshunov A. Y., Tyurikov A. G., Bolshunova S. A.* (Moscow, Russia) Sociopsychology of atrophy of the human spirit (civilization without culture) ..... 105

УДК 159.9.07

**Бакшутова Екатерина Валерьевна**

## **К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ, СМЫСЛЕ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАННОГО ЧЕЛОВЕКА В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается положение с представлениями об интеллигенции в актуальном интеллигентском дискурсе. Автор анализирует контент электронной библиотеки eLIBRARY.RU по проблематике интеллигенции за последние пять лет (№=1344), и выявляет противоречие между насыщенностью и количеством публикаций и низкой цитируемостью этих статей, преобладанием количества пишущих над количеством читающими. Эта ситуация характерна как для академического сообщества, так и для современной письменной культуры в целом – благодаря техническому прогрессу каждый может быть говорящим и пишущим, что лишило интеллигенцию ее многолетней привилегии и обязанности просвещать. В статье представлены результаты исследования, проведенного автором в феврале 2020 г. на студенческой выборке (№=100) с применением свободного ассоциативного эксперимента. Были выявлены прототипы (частотные топики) категории «интеллигенция», такие как: образованность, воспитанность, вежливость, ум, культура, манеры, богатство, уважение, порядочность, развитие. Автор сравнивает семантические поля, полученные в исследованиях 2010 и 2020 гг. Сравнение показывает, что в обоих случаях мы имеем большое количество определений, многие из которых случайны, однако семантический гештальт категории «интеллигенция» основывается в первую очередь на признании ее как образованного класса.

*Ключевые слова:* интеллигенция, категории, прототипы, образованность, воспитанность.

**Bakshutova Ekaterina Valerievna**

## **TO THE QUESTION OF INTELLIGENCE, MEANING OF LIFE AND ACTIVITY OF THE EDUCATED PERSON IN DIGITAL SOCIETY**

*Abstract.* The article deals with the situation with ideas about the intelligentsia in the current intellectual discourse. The author analyzes the content of the electronic library eLIBRARY.RU on the problems of intelligentsia over the past five years (No.=1344), and reveals a contradiction between the saturation and number of publications and the low citation of these articles, the predominance of the number of writers over the number of readers. This situation is typical both for the academic community and for modern written culture as a whole – thanks to technological progress, everyone can be speaking and writing, which

---

**Бакшутова Екатерина Валерьевна** – доктор философских наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», bakshutka@gmail.com, Самара, Россия

**Bakshutova Ekaterina Valerievna** – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Psychology and Pedagogics, Samara State Technical University (Samara Polytech), bakshutka@gmail.com, Samara, Russia

has deprived the intelligentsia of its many years of privilege and obligation to educate. The article presents the results of a study conducted by the author in February 2020 on a student sample (No.=100) using a free associative experiment. Prototypes (frequency topics) of the “intelligentsia” category were identified, such as: education, upbringing, politeness, intelligence, culture, manners, wealth, respect, decency, development. The author compares the semantic fields obtained in the 2010 and 2020 studies. The comparison shows that in both cases we have a large number of definitions, many of which are random, but the semantic gestalt of the “intelligentsia” category is based primarily on recognizing it as an educated class.

*Keywords:* intelligentsia, categories, prototypes, education, upbringing

**Введение.** Эта статья – моя рефлексия об интеллигенции, смысле жизни и деятельности образованного человека в цифровом обществе. Первыми «участниками» интеллигенции в России когда-то были инженеры – те, кто строили корабли и железные дороги. У инженеров было не только техническое образование, но и, как минимум, музыкальное, они прекрасно знали театр, литературу и живопись. Постепенно понимание миссии и функции интеллигенции, на мой взгляд, переместилось в сферу гуманитаристики, но ведь важно это понимание не утратить.

Работая в инженерном вузе, не могу не согласиться с М. Эпштейном: «Гуманитарность – в тех процессах мышления, творчества, говорения, письма, межличностных отношений, где человек менее всего определим и завершим. Поле гуманитарности состоит из размывов и зияний, ускользящей от себя рефлексивности, распадающихся фрагментов языка и разрастающихся знаковых лагун» [13, с. 11–12]. Именно это и характеризует интеллигенцию, где субъект и объект исследования неразделимы, а рефлексивность – метод, даже инструмент познания и конструирования человечности в человеке.

В своем автореферате докторской диссертации я обнаружила список публикаций по теме, включающий основные 62 работы, посвященные проблематике российской интеллигенции (2004–2015 гг.) – в среднем по 5, 6 статей в год. Казалось, что тема для меня исчерпана, однако время от времени ко мне обращаются коллеги с просьбой принять участие в интеллигентском дискурсе. В результате актуализировавшегося интереса, я обратилась к научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU – в 2015–2019 гг. Здесь размещены 1344 публикации, в названии которых есть слово «интеллигенция», и в три раза больше тех, где это слово есть в аннотации. 1344 статьи – это 5 статей в неделю. Много исторического и регионального материала – об интеллигенции Адыгеи [4], Татарстана [12], чеченской интеллигенции [3], якутской [15], интеллигенции Казахстана [9], Енисейской губернии [11] и др. Есть публикации, связанные с профессиональными сферами – медицинской, инженерно-технической, экономической [7], гуманитарной, творческой [2] и даже православной интеллигенции [8]. За всеми публикациями – новые исторические источники, анализ философских и художественных текстов, большая проделанная работа. Однако дальше мы обнаруживаем, что лишь 12 % публикаций были процитированы хотя бы однажды (в основном однажды). Возникает вопрос – для кого написаны все эти статьи? Ранее мы писали об аутодискурсе интеллигенции – разговоре интеллигенции об интеллигенции как способе существования группы, процессе, который делает группу группой, позволяя ей сохраняться в истории. Однако сегодня количество публикаций таково, что, по сути, речь идет уже не о групповом процессе, а о диффузии группового сознания до уровня индивидуальных аутичных рефлексий, попытке



конструирования индивидуальной идентичности каждого пишущего себя в качестве представителя интеллигенции, не нуждающегося (или нуждающегося, но не получающего) в обратной связи с другими представителями группы. Это ни в коем случае не вывод и не оценка, а, скорее, наблюдение, поскольку структура общества меняется на наших глазах, мы уже не рассуждаем о современном крестьянстве или пролетариате, или, например, о «золоторотцах». И даже не очень ясно, каким мог бы быть функционал интеллигенции в условиях, когда просвещение и образование, причем самостоятельное образование, доступно многим, защита интересов народа – функция политической оппозиции, а функция социальной совести востребована неочевидно. Настоящее исследование предпринято для того, чтобы выявить семантику представлений современной молодежи об интеллигенции.

**Методика.** Несмотря на лирическое «Введение», это исследование преследует очень конкретную цель – изучить представления современных, «цифровых», студентов об интеллигенции. В исследовании приняли участие 100 студентов СамГТУ в возрасте 18–19 лет (первокурсники), эксперимент проводился в феврале 2020 г.

Нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент, где студентам был предъявлен список стимульных слов: народ, власть, элита, интеллигенция, интеллигент, университет, на которые они должны были предъявить слова-ассоциации. В этой статье рассмотрим только анализ категории «интеллигенция».

Полученные слова-реакции традиционно называют ассоциациями; ассоциации, встречающиеся в выборке 3 и более раз, принято называть ассоциатами, частотными топиками или прототипами [16]. Ассоциация – это сублимация сознательных и бессознательных когнитивных процессов, происходящих в сознании человека, и сам ассоциативный процесс, предусматривающий произвольную форму психической активности групп, позволяющие судить о психологической актуальности категорий, их базовых прототипах. Они позволяют говорить о степени их значимости, а также о разрушении и генерализации моделей ассоциативных связей. С помощью этой методики можно судить об особенностях функционирования языкового сознания человека, обычно не осознаваемых носителями языка и не выявляемых другими методами исследования. Свободный ассоциативный эксперимент дает возможность получить сведения о психологических эквивалентах «семантических полей» и объективно представить существующие в психике носителя языка семантические связи слов [10].

Прочитируем здесь Дж. Лакоффа, согласно которому категоризация в значительной степени «бессознательна и машинальна, и если мы и подозреваем о ее существовании, то лишь потому, что она проявляется в некоторых проблемных ситуациях. Перемещаясь в материальном мире, мы автоматически категорируем людей, животных и физические объекты – как естественные, так и созданные человеком. ... Мы категорируем события, действия, эмоции, пространственные и социальные отношения, а также абстрактные понятия самых различных типов» [6, с. 144]. Об этом еще в 1870 г. в своей диссертации писал И. Ф. Бодуэн де Куртунэ: «При самых даже, по-видимому, простейших процессах, совершающихся в языке, необходимо иметь в виду силу бессознательного обобщения, действием которой народ подводит все явления душевной жизни под известные общие категории» [14, с. 13].

При проведении количественного анализа ассоциативного материала была использована идея Ю. Н. Караулова о «семантическом гештальте» в структуре ассоциативного поля [5, с. 17]. Для нас важно, насколько сохраняет гомогенность кате-

горя «интеллигенция» в условиях уже не книжного, а цифрового общества, когда пишущих больше, чем читающих во всех сферах нашей жизни.

**Результаты и их обсуждение.** Нами было получено 377 ассоциаций, из них разных – 177. Повторяющихся ассоциации – 55: уровня прототипов ( $\geq 3$ ) достигают 32 ассоциации (18 % от количества разных ассоциаций), значимыми ( $\geq 2$ ) являются 23 слова, и 122 – одиночных ассоциации (69 %).

Рассматривая одиночные ассоциации, мы обнаруживаем, что часть из них может быть объединена в семантический гештальт. В первую очередь отметим, что часть респондентов просто номинирует интеллигенцию как группу: *группа (7), общество (4), слой (4)*. Но эти ассоциации относятся и к любому другому социальному слою, они ничего не сообщают о собственно интеллигенции. Интересно, что интеллигенцию представляют как высшее *общество (5), элиту (5), высший слой (2)*; далее в этой категории – одиночные ассоциации, например: *светское общество, небольшой круг людей, привилегированное общество, ухоженные группы людей, культурно развитые слои населения, элитарные слои населения, главные сливки общества* и т. п. В числе других ассоциаций: *интеллигенция – это бояре, дворяне, аристократы (4), власть (4)*, что не соответствует реальности.

Также мы встречаем номинации профессий: *профессор (3), писатель (3), ученые (3), преподаватели (2)*; среди одиночных ассоциаций есть и *друзья, и семья, и студенты, театралы и драматурги, дипломат, балет* и т. д., но все это не входит в семантическое ядро категории. Интересно, что частотным топиком является «*богатство*» (9).

Наиболее часто встречающийся ассоциат – образованность – 29 раз его назвали наши респонденты. Однако в эту группу слов мы можем отнести как другие частотные топикомы: *знания (6), начитанность (4), наука (4), высшее образование (3), грамотность (2)*, так и одиночные ассоциации: *просвещение, всесторонняя развитость, грамотный слой общества, эрудированные, рассудительные, просвещенность, люди с развитым кругозором, большой багаж знаний, книги, разум, умственный труд*. Отдельно выступают прототипы «*ум*» (19) и «*культура*». Несомненно, что все, что связано с образованностью, продолжает составлять прототип интеллигенции в сознании современных студентов.

На втором месте по частоте упоминаний *воспитанность (18) и вежливость (16)*; к этому семантическому гештальту позволим себе отнести ассоциаты «*манера*» (11), *этикет (7), правила (3), правила поведения (1), правила этикета (1)* и т. п.

И группа ассоциаций, связанная с человеческими качествами интеллигенции, помимо воспитанности: *уважение (6), порядочность (6), развитие (5)*. Остальные ассоциации являются единичными: *отличительность, солидность, важность, спокойные, способность к помощи, сдержанность, достойное поведение, пунктуальность, чуткие люди, аккуратность, моральные ценности* и др. Указаны и недостатки: *высокомерие, маска, лесть, вшивая*, но они также не входят в семантическое ядро категории.

Теперь сошлемся на другое наше исследование, которое проводилось в 2010 г. В том исследовании для нас важно было выяснить – идентифицируется ли интеллигенция как группа. Респондентам был задан вопрос: «Приведите, пожалуйста, суждения, которые Вам приходят в голову об интеллигенции».

В результате опроса 256 человек (33 % не дифференцировали интеллигенцию как группу) было получено 882 определения интеллигенции. Полученные определения дифференцировались на несколько типов представлений:

1. Интеллигенция – это группа: *социальная группа, сообщество, класс, средний класс, социальный контингент, сословие, закостенелый слой, высшие слои древности, высшее общество, мощь нации, элита, интеллектуальный капитал, культурная общность, оппозиционные настроения* (12,6 % всех высказываний).

2. Интеллигенция – это люди: *определенный род деятельности и поведения, пожилые люди, люди, учителя, врачи, ученые, профессора, художники, госслужащие, музыканты, педагоги, техника, мода, литература, культурная деятельность, уважаемые, жадные, гуманные, умеющие одеваться, умные, рассудительные* (24,6 % от общего числа характеристик по этому вопросу).

3. Интеллигенция – это люди (личности), обладающие определенным набором качеств: *человек, личность, самодостаточная личность, грамотный, эрудирован, умеет слушать, умеет говорить, умеет думать, умеет себя подать, спокойный, принципиальный, имеет свое мнение, надежный* (13,4 % от общего числа характеристик).

4. Интеллигенция – это группа и одновременно человек (то есть в высказывании встречаются и те, и другие описания): таких высказываний 22,8 %.

5. Интеллигенция – это набор качеств: *духовность, компетентность, моральные, просвещенность, внутренняя культура, порядочность, самодисциплина, честность, чуткость, достаток, гражданские качества, достоинство, любовь к прекрасному* (26,6% от общего количества описаний интеллигенции) [1, с. 246–247].

Конечно, перед респондентами в разных экспериментах формулировались разные задачи: в одном случае мы собирали суждения, в другом – ассоциации, но семантически они вполне могут быть сопоставимы. Несмотря на то, что в 2010 г. не все участники исследования смогли дать ответ на заданный вопрос, мы видим примерно тот же набор описаний. В первом исследовании он был еще «отголоском» советских представлений об интеллигенции (в исследовании принимали участие не только студенты, но и взрослые люди), а у современных студентов основной источник информации – социальные сети и, особенно, YouTube, где они самостоятельно выбирают потребляемый контент, и он необязательно связан с «народническими проповедями», тема интеллигенции обсуждается в специальных публикациях, но уже не в публичном дискурсе.

На рисунке 1 представлено распределение прототипов категории «интеллигенция».



Рис. 1. Распределение частотных топиков категории «Интеллигенция»

Очевидно, что сегодня базовым прототипом категории «интеллигенция» остается образованность и воспитанность. Возможно, прав И. Ф. Бодуэн де Куртунэ, рассуждая о факторах развития языка: прежде всего это «привычка, т. е. бессознательная память» и, с другой стороны, «бессознательное забвение и непонимание (забвение того, о чем сознательно и не знали, и непонимание того, что сознательно и не могли понимать), но забвение и непонимание не бесплодное, не отрицательное (как в области сознательных умственных операций), а забвение и непонимание производительное, положительное, вызывающее нечто новое поощрением бессознательного обобщения в новых направлениях» [14, с. 14–15]. То есть представления об интеллигенции, возможно – следствие культурной привычки рассуждать об интеллигенции, не имея опыта общения с ней.

**Заключение.** Завершая презентацию исследования, еще раз неоднократно высказываем идею о том, что интеллигенция реализуется как группа в собственном интеллигентском дискурсе. Однако в отличие от рефлексий XIX–XX вв. дискурс перешел от концептуализации в масштабах всей российской интеллигенции к локализации дискурсов национальных и региональных интеллигенций не только как идеологических конструктов, но и предметных, исторических, функциональных реальных групп. Таким образом, интеллигентский дискурс претерпевает диффузию на уровне идеологии, конкретизацию в социальной памяти и реальных социальных и культурных практиках.

Диффузия категории «интеллигенции» отмечается и в обыденных представлениях. Полученные нами данные «плотности категории» в 18 % свидетельствуют об ее энтропии, но в то же время о сохранении ядра категории в виде концептов образованности и воспитанности, что, на наш взгляд, также свидетельствует о транзитивности интеллигенции от идеологии к реальным практикам.

### Список литературы

1. *Бакиштова Е. В.* Групповое сознание российской интеллигенции. Самара: ПГСГА, 2015. 502 с.
2. *Бардин М. А.* К вопросу о соотношении понятий творческой и нетворческой интеллигенции // Государство, общество, Церковь в истории России XX–XXI веков: Материалы XVI Международной научной конференции: в 2 ч. Иваново: Ивановский государственный университет, 2017. Ч. 2. С. 5–8.
3. *Гардалоева С. Е.* Роль представителей чеченской интеллигенции в восстановлении Чечено-Ингушской АССР и реабилитации репрессированных народов // Восстановление автономии Чечено-Ингушетии – торжество исторической справедливости: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 60-летию восстановления Чечено-Ингушской АССР. Грозный: Академия наук Чеченской республики, 2017. С. 72–75.
4. *Емтьель З. Я.* Адыгская интеллигенция в событиях революционного периода 1917–1920 гг.: содержание и направленность общественно-политической активности // Кавказология. 2017. № 2. С. 48–62.
5. *Караулов Ю. Н.* Ассоциативная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: ИРЯ РАН, 1999. 180 с.
6. *Лакофф Дж.* Когнитивное моделирование. Язык и интеллект. М.: Прогресс, 1996. 416 с.
7. *Макаренко Е. И.* Новая экономическая интеллигенция: особенности формирования // Власть. 2017. Т. 25. № 3. С. 221–224.
8. *Разбейко Н. В.* Православная интеллигенция в диалоге с современной культурой // Ратные поля – духовная память России: сборник докладов участников Россий-

ского фестиваля православных интеллектуальных клубов и духовно-просветительских центров «Прохоровский прорыв». Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2017. С. 143–146.

9. *Рахматулина Е. Ю.* Интеллигенция восточного Казахстана и подготовка новых художественных кадров в 1920–1930-е гг. // История и культура народов Юго-Западной Сибири и сопредельных регионов (Казахстан, Монголия, Китай): Материалы международной научно-практической конференции. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2017. С. 179–185.

10. *Рулина Т. К., Бакиутова Е. В.* Автономные и гетерономные основы религиозного мировоззрения больших групп // Социальная психология этнонационального, религиозного (конфессионального), правового, регулятивно-управленческого сознания в современной России: коллективная монография. Самара: Порто-принт, 2016. С. 62–111.

11. *Федорова В. И.* Учительская интеллигенция Енисейской губернии на рубеже XIX–XX веков: Социокультурная характеристика // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 5 (182). С. 27–33.

12. *Хабибрахманова О. А.* Практики адаптации научной интеллигенции Татарстана в 1920–1930-х годах // Вестник Чувашского университета. 2017. № 2. С. 147–152.

13. *Эпштейн М.* Знак пробела: О будущем гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 864 с.

14. *Якобсон Р.* Язык и бессознательное. М.: Гнозис, 1996. 248 с.

15. *Антонов Е. П.* Проблемы подготовки интеллигенции Якутии в 1950 – середине 1960-х гг. // В духе нового времени: сборник статей. Якутск: Якутия, 2017. С. 229–238.

16. *Rosch E.* Principles of categorization // Cognition and categorization. Lawrence Erlbaum associates. Publishers. Hillsdale. New Jersey, 1978. P. 27–48.





**Виноградов Павел Николаевич**

## **ПСИХОЛОГИЯ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ЧЕЛОВЕКА (ОБРАЗЫ И ИДЕИ ЦАРСКОСЕЛЬСКОГО ЛИЦЕЯ)**

*Аннотация.* Статья посвящена поиску новых оснований для раскрытия потенциала передового педагогического опыта Царскосельского Лицея, базирующихся на реализации психологических механизмов, которые с разной степенью осознанности использовались преподавателями этого учебного заведения. Основными исследовательскими методами стали: анализ психологических, историко-педагогических, литературных, философских и культурологических научных исследований, а также ретроспективный анализ позиций семантики категорий «жизненное пространство», «жизненное пространство образовательного учреждения», «жизненный мир личности» и «жизненный путь личности». Показано, что лицей являлся не просто образовательным учреждением, в котором проходили процессы обучения и воспитания, а реализовывался особый уклад жизни воспитанников, что делает возможным использовать категорию «Жизненное пространство Лицея». Рассматривается взаимосвязь перечисленных категорий с позиций исследований отечественных и зарубежных психологов У. Бронфенбреннера, К. Левина, известных представителей Московской и Петербургской психологических школ. Жизненное пространство человека понимается как комплекс предметов и явлений окружающей природной и социальной действительности, обеспечивающих его жизненные потребности, с которыми он взаимодействует на протяжении жизни. Локальное жизненное пространство образовательного учреждения направлено на реализацию личных потребностей и общественных целей в процессе развития. Жизненное пространство личности – это субъективная, выделяемая в этом мире особая часть, которая наиболее тесно связана с ее собственными интересами, симпатиями, ценностями, существует как отдельное уникальное смысловое поле. Анализируется образовательная система лицея с позиций современной оценки эффективной педагогической системы: диалогичности, открытости, диспозиционности. Выявляются психологические условия, позволившие преподавателям лицея под влиянием жизненного уклада сформировать жизненное пространство и жизненный мир личности учащихся. Характеризуются педагогические принципы ведущих профессоров лицея В. Ф. Малиновского, А. П. Куницына, Н. Ф. Кошанского, И. К. Кайданова, и др., позволившие установить тесное уважительное взаимодействие с воспитанниками, обеспечивающее возможность выбора, принятия решений, принятия ответственности и самореализации основных лицейстов. Демонстрируется событийная насыщенность существования как образовательной, так и культурной жизни лицейстов. Приводятся факты, свидетельствующие о влиянии жизненного пространства лицея на индивидуально-психологический склад выпускников и последующую их самореализацию в славных деяниях на протяжении всего жизненного пути.

*Ключевые слова:* развивающийся человек, образы, идеи, жизненное пространство, жизненное пространство лицея, жизненное пространство личности, диалогичность,

---

**Виноградов Павел Николаевич** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», palvin@mail.ru, Санкт-Петербург, Россия

**Vinogradov Pavel Nikolaevich** – Candidate of Psychological Sciences, Associate professor of the Department of Developmental and Educational Psychology, The Herzen State Pedagogical University of Russia, palvin@mail.ru, Saint-Petersburg, Russia

открытость, диспозиционность, образовательное событие, жизненный путь личности, педагогическое мастерство, нравственный выбор.

**Vinogradov Pavel Nikolaevich**

**PSYCHOLOGY OF THE LIVING SPACE OF A DEVELOPING PERSON  
(IMAGES AND IDEAS OF THE TSARSKOSELSKY LYCEUM)**

*Abstract.* The article is devoted to search for new grounds for realizing the potential of the pedagogical experience of the Tsarskoye Selo Lyceum, based on the implementation of psychological mechanisms that, with varying degrees of awareness were used by the teachers. The main research methods were: analysis of psychological, historical, pedagogical, literary, philosophical and cultural scientific studies as well as retrospective analysis of the positions of the semantics of the categories "living space", "living space of educational institution", "life-world of the individual" and "the life of the individual". It is shown that the Lyceum was not just an educational institution in which passed the process of training and education, and implemented a specific way of life of the pupils, which makes it possible to use the category "Living space of the Lyceum." The interrelation of these categories from the standpoint of studies of domestic and foreign psychologists William Bronfenbrenner, K. Levin, well-known representatives of Moscow and St. Petersburg psychological school. Living space of the human is understood as a complex of objects and phenomena of the surrounding natural and social reality, providing its vital needs, with which it interacts throughout life. Local living space of the educational institution aimed at the realization of personal needs and public purposes in the development process. The life space of the individual is subjective, in this world, allocated a special part that is most closely connected with her own interests, likes, values, exists as its own unique semantic field. Analyzed the educational system of the Lyceum to the effective teaching evaluation system: a dialogue of openness, dispositional. Identifies the psychological conditions that allowed the teachers of the Lyceum under the influence of a way of life to form a living space and life-world of the individual student. Characterized by pedagogical principles leading professors of the Lyceum V. F. Malinovsky, A. P. Kunitsina, N. F. Kosinskogo, I. K. Kaidanov, etc., establishing the close and respectful interaction with students, providing the opportunity for choice, decision-making, acceptance of responsibility and fulfillment of basic students. The event demonstrates the saturation of the existence of both educational and cultural life of young students. Provides evidence of the impact the living space of the Lyceum on individual psychological warehouse of graduates and their subsequent fulfillment in the glorious deeds throughout life's journey.

*Keywords:* developing person, images, ideas, living space, living space of Lyceum, living space of personality, dialogicality, openness, dispositionality, educational event, life path of personality, pedagogical skill, moral choice.

В пору, когда одной из важных миссий Национального проекта «Образование» заявлена идея «воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций», когда ведутся дискуссии о средствах достижения этой цели, есть основание обратиться к бесценному отечественному опыту «пестования» развивающегося человека. Особый интерес здесь может представлять соотнесение его образа с образами и идеями такого уникального и все еще значимого для нашей ментальности феномена, как Царскосельский Лицей, известного с «пушкинских времен». Возникшие здесь идеи, воплощенные

в образах, становятся опорой в осознании отечественных духовно-нравственных традиций.

История становления и обустройства этого учебного заведения интересна нам с различных позиций и нам известно большое количество философских, культурологических, педагогических исследований, освещающих с различных сторон опыт функционирования этого учебного заведения [1; 7; 8; 9; 12; 23; 24; 28; 29]. Вместе с тем психологическое осмысление существования лицея еще не заняло должного места в умах ученых, хотя некоторые вопросы находят свое освещение в литературе [9; 12]. Тем не менее, психологический анализ жизненного пространства Царско-сельского Лицея показывает, что он стал «альма-матер» целой плеяды выдающихся российских граждан, принесших славу Отечеству и живущих в исторической памяти народа. Возможно ретроспективный взгляд с использованием новых концептуальных подходов позволит оттенить и оригинальность этого педагогического проекта.

Царскосельский Лицей создан в 1811 г. как специальное уникальное образовательное учреждение для подготовки всесторонне развитых и образованных деятелей для государственной службы [28]. Переживавший времена романтической «окрыленности» и идеи создания и реализации высоких и перспективных государственных проектов, приводящих Россию в ряды влиятельнейших мировых держав, Александр I понимал необходимость такого шага, именно поэтому 22 сентября 1811 г. он подписал «Грамоту Царскосельскому Лицею» [12, с. 118].

Для создания нового учебного заведения были привлечены выдающиеся отечественные просветители того времени, среди которых и первый директор Лицея – В. Ф. Малиновский [12; 28].

Была сформулирована миссия будущего образовательного учреждения, которую емко и образно озвучил в своей речи на открытии Лицея один из первых его профессоров, воспитанник Петербургского педагогического института, доктор права Гёттингенского университета А. П. Куницын: «Единственное мерило человека – гражданская доблесть и высокая нравственность» [9, с. 104]. Куницын, бывший близким к кругу первого директора Лицея В. Ф. Малиновского, написал Правила внутреннего распорядка, отразившие самые прогрессивные «представления о ценности свободной личности» [12, с. 119]. Эти правила стали своего рода залогом и для формирования жизненного пространства человека, развивавшегося в Царско-сельском Лицею.

Позже Е. А. Энгельгардт, один из директоров Царскосельского Лицея, глубоко понимающий мобилизующую и направляющую роль символов, поместил на его гербе «принадлежности наук и словесности» сову – символ мудрости, лиру – символ поэзии, дубовый венок – символ силы, лавровый венок – символ славы, и обозначил девиз – «Для общей пользы». Он же создал знаменитый ритуал выковывания чугунных колец из лицейского колокола.

Вместе с тем необходимо понимать, что педагогам Лицея, его профессорам, философствующим психологам предстояло работать с детьми, имеющими различные возрастные и индивидуальные особенности, неодинаковый уровень домашней «выучки» и подготовки, небольшой личностный и жизненный опыт. Предстояло не только сплотить их, но и предложить погрузиться в жизненный мир взрослых.

На практике это оказывается не так легко, поскольку образовательный процесс проходит эффективнее, если учащиеся работают все вместе, но объединенные разновозрастные личности требуют уже и новых подходов к себе как к «новообразо-



ванному организму» – классному коллективу. Здесь возникает новое физическое и психологическое пространство.

Наша современница, М. В. Осорина, вспоминая о заслугах таких психологов, как С. Холл, Э. Эриксон и Ж. Пиаже, пишет: «Мир детей сосуществует с миром взрослых в одном и том же физическом пространстве, однако мы удивительно слепы по отношению к жизни и культуре «племени детей», следуя традициям детской субкультуры, которые естественным образом воспроизводятся в каждом новом поколении, дети объединяются для совместного исследования простирающихся во круг пространств большого мира. Кроме того, прямо под носом у взрослых они умудряются выстроить свой собственный секретный детский мир. Он служит им чем-то вроде экологической ниши: дети учатся жить на свете и формируют некоторые ценные навыки, необходимые для выхода в мир взрослой жизни» [25, с. 6].

Эту своего рода «экологическую нишу» лицейские педагоги, его профессора и философствующие психологи почувствовали скорее интуитивно, этому способствовал предшествующий опыт «философского века» (А. С. Пушкин) [11]. Они понимали, что перед ними дети, лишенные тесных связей с семьей. Перед воспитанниками поставлены серьезные задачи, вся их жизнь будет проходить в стенах учебного заведения, а потому им нужно создать благоприятные условия взросления. Предстояло совместными усилиями «построить мостки», по которым лицеисты могли постепенно переходить в «Мир взрослых», а потому и было создано специальное психологически и педагогически подготовленное жизненное пространство Лицея.

Идея подхода к рассмотрению существования человека в совокупности смысловых, пространственных и временных характеристик сформировалась в философии и психологии еще в начале XX в., но наибольшую популярность обрела к середине этого столетия. Как отмечает Г. А. Ковалев: «...в новой интерпретации человек предстает комплексно, во всем многообразии и богатстве его связей и взаимоотношений с миром, он рассматривается как сложная, открытая и саморазвивающаяся система» [13, с. 15]. Если в естественных науках о витальном пространстве человека делаются акценты на характеристике комплекса объективных условий, то психологическая наука обращает внимание на субъективное переживание человеком этих условий. Она оперирует категориями «жизненный мир» и «жизненное пространство личности». «Жизненной средой (пространством) человека принято называть весь комплекс предметов и явлений окружающей природной и социальной действительности, с которыми он взаимодействует на протяжении жизни» [13, с. 16].

Саму идею исследования жизненного пространства в психологии обычно связывают с именем К. Левина [19]. Этот выдающийся ученый считал, что жизненное пространство личности определяется не столько теми материальными благами, которыми она владеет, сколько знаниями о мире, и возможностью влияния на процессы в нем происходящие. Тогда основными характеристиками жизненного пространства личности считались степень его структурированности и интегрированности, широта временной перспективы, а также степень «проницаемости его границ» [31].

Жизненное пространство человека имеет две основных границы: внешнюю, которая отделяет его от реального физического и социального макромиров, и внутреннюю, предохраняющую внутренний мир личности от ее психологической среды в пределах самого жизненного пространства. Жизненное пространство представлено внешней и внутренней областями, их соединяет сенсомоторная область, которая служит некоторым фильтром между внутренней и внешней средой. К. Левин полагал, что существует тесная связь между интеллектом, или, точнее, психологическим

возрастом, и степенью структурированности его жизненного пространства. Наш соотечественник Д. А. Леонтьев считает, что: «Жизненное пространство личности – это субъективный (феноменологический и деятельностный) аспект жизненного мира выделяющий и очерчивающий в этом мире ту особую часть, которая наиболее тесно связана с его собственными интересами, симпатиями, ценностями» [20, с. 113]. Психологическое пространство личности, дополняет Н. А. Кондратова, это область объектов, явлений, событий, которые обладают повышенной значимостью, окрашены чувством причастности [18]. Ценность приведенных положений, в контексте рассматриваемой проблемы, заключается в возможности увидеть психологические механизмы, позволяющие расширить, включить в понимание их интеграцию элементов личного жизненного пространства воспитанника Лицея, возвысить его до жизненного пространства взрослого человека, готового выстраивать свой жизненный путь в соответствии с заповедями наставников.

Важным аспектом оценки жизненного пространства человека является его структурированность. Эта идея нашла свое отражение в теории экологических систем У. Бронфенбреннера, которая раскрывает важность семьи, школы, других общественных институтов в социализации ребенка. В его исследованиях, подтвержденных отечественными психологами, показано, что развитие человека обусловлено взаимодействием четырех основных факторов: его личностных особенностей, экологического окружения, деятельностью, в которую он вовлечен, и временем, которое накладывает свой отпечаток на дальнейший ход становления субъекта [2]. В Лицее ребенок лишился семьи, которая является важнейшим фактором развития человека, а потому появлялась необходимость восполнения этих условий или компенсации складывающихся обстоятельств особой организацией жизненного пространства.

Один из первых отечественных психологов, проводивших экологически направленные исследования образовательных систем, Г. А. Ковалев констатирует: «Касаясь проблем индивидуального развития психики и личности конкретного человека, следует отметить, что с самого рождения он попадает под воздействия различного рода систем (социофизических, социальных, межличностных и т. п.). Однако весь вопрос состоит в том, влияние каких систем (открытых или закрытых) и соответствующих им психолого-воспитательных воздействий (как в широком, так и в узком смысле) преобладает в индивидуальном опыте человека. Изначальное попадание в зону влияния того или иного типа систем с большой долей вероятности будет формировать и соответствующий индивидуально-психологический склад человека (также открытый или закрытый, защитный), будет определять характер и модели его поведенческих реакций в ответ на внешние воздействия» [26]. Наш современник В. Э. Чудновский [30] показал, что становление жизненного пространства личности является сложной психологической проблемой, которая обусловлена трудностью интеграции в детском представлении о жизненном пространстве его прошлого, настоящего и будущего, недостаточно сформированным взглядом ребенка на себя. Вместе с тем он указывает на важность осмысления и освоения жизненного пространства подростками как условия представить себя в будущем.

Таким образом, в Царскосельском Лицее предстояло создать уникальные условия воспитания людей, готовых привнести реформаторский дух в общественную жизнь России, умеющих противостоять рутинности обыденного существования и стремящихся реализовать высокие государственные задачи и воплотить это в создании особого жизненного пространства. Фактически, здесь, в этом особом жи-

ненном пространстве, была создана модель воспитания нового поколения юношества («воспитание достоинства») [12, с. 119].

В основу подготовки рассматриваемого нами педагогического проекта положены традиции русской национальной школы, идеи подготовки «новой породы людей» И. И. Бецкого, возрастной периодизации, предложенной Ж.-Ж. Руссо, взглядов на нравственное воспитание юношества Н. И. Новикова [1; 7; 8; 11; 23; 24; 28; 29]. Жизненное пространство лицея было достаточно четко регламентировано. Определены структура и содержание подготовки, выверены регламенты общения и взаимодействия педагогов, учеников и обслуживающих лиц, определены условия, в которых учащиеся будут осваивать обязательные знания и умения, реализовывать свои конструктивные и творческие задумки. Продумана архитектурно-пространственная организация помещений для общих занятий и персонального существования. Созданы условия для взаимодействия с природным окружением Царскосельского парка [7]. Как показывает психологическая практика, они крайне важны для развивающегося человека, для становления его личности [3; 4; 5; 6]. В Царском Селе все это нужно было одушевить, сделать доступным, понятным и благотворно влияющим на развитие и взросление будущих лицеистов. Как отмечает М. В. Богуславский: «Основная воспитательная цель обучения в Лицее – будить самостоятельную мысль питомцев, развивать у них независимость мнений, критическое отношение к действительности. Эта цель, если судить по Пушкину и его ближайшим лицейским друзьям, была с успехом реализована. К семнадцати годам, т. е. к окончанию Лицея, они стали сложившимися, идейно зрелыми людьми с твердыми убеждениями» [2, с. 65].

Анализируя результативность осуществленной работы с позиций современной психологии следует отметить, что реализация идеи трансформации жизненного пространства лицея в жизненный мир каждого из учеников базировалась на ряде условий: диалогичности, открытости и диспозитивности [3; 4; 5; 6].

Возможность установления диалогичности как ведущего принципа психологической обустроенности жизненного пространства лицея в первую очередь создавалась наличием молодых педагогов с высоким уровнем подготовки и созданию особой атмосферы, побуждающей к искренности и свободе.

Исследователь гуманистических традиций российского просвещения Л. Б. Михайлова [23] считает, что позиции директоров «пушкинской поры» в Лицее – В. Ф. Малиновского и Е. А. Энгельгардта, во взгляде на роль педагога несколько различались. Если Е. А. Энгельгардт видел педагога в качестве непосредственно влияющего образца поведения, то В. Ф. Малиновский предполагал, что роль педагога заключается в формировании ситуации, в которой на первое место выходит взаимодействие воспитанников, влияющее на товарищей и их отношение к миру. В лицее «пушкинской поры» были представлены обе позиции – В. Ф. Малиновского и Е. А. Энгельгардта.

Можно отметить, что педагогический состав был, несмотря на молодость, подготовлен отменно, он был готов к реализации «царскосельской модели воспитания юношества – «этоса» борьбы, надежды русской интеллигенции начала XIX в.», практически созданной первым лицейским директором В. Ф. Малиновским [12, с. 119]. Многие из лицейских профессоров, наставников, завершив образование в России, получили возможность приобщиться к передовым идеям Просвещения, получив окончательное оформление своих научных и педагогических взглядов в процессе обучения или ознакомления с опытом работы в передовых университетах Европы. В этом отношении фигура профессора, доктора права Гёттингенского университета

А. П. Куницына, читавшего различные отрасли права, психологию, логику, а также политическую экономию и финансы, «все общественные и нравственные науки» [28, с. 61], особо привлекала внимание воспитанников. Возможность всесторонне, благодаря распространенным куницыновским взглядам, посмотреть на поведение человека, в единой логике связать столь многообразные, но важные для человека стороны его жизни, позволила выпускникам лицея составить целостную картину причинно-следственных связей жизнедеятельности его существования [9; 14; 28]. Отсюда, вероятно, и известные нам пушкинские строки, характеризующие образ развивающегося молодого человека: «...читал Адама Смита / И был глубокий эконом, / То есть умел судить о том, / Как государство богатеет, / И чем живет, и почему / Не нужно золота ему, / Когда *простой продукт* имеет» («Евгений Онегин»).

Профессор словесности, выпускник Московского университета, доктор философии и свободных наук, Н. Ф. Кошанский создавал условия для творческой работы со словом, понимания языковых смыслов, тонкостей и нюансов, прививал умение читать греческих и римских классиков на языке оригинала. Он считал, что античность – не только красота классического искусства, но и призыв к естественному чувству, к свободному образу мысли. По мнению Н. Ф. Кошанского, классические древности, с ее историей поэзией, искусством могут пробудить в душе воспитанника идею совершенного человека [23; 28].

Читавший курс истории И. К. Кайданов не оставлял воспитанников равнодушными, побуждал к общественной активности, призывал задумываться о правах и обязанностях человека, живущего в обществе [28].

Особое место занимает, хотя и непродолжительно работавший в лицее, профессор А. И. Галич, внесший существенный вклад в формирование эстетических вкусов и представлений лицеистов, также читавший им психологию, доносивший до них свое «учение об экспрессии» [14; 28].

Такой яркий царскосельский наставник, как профессор Я. И. Карцев, основал в стенах Лицея кафедру физико-математических наук, устроил физический и минералогический кабинеты и преподавал курсы естественных и прикладных технических наук. В курсе «вскрывалась» перед лицеистами связь физических «явлений и свойств с законами природы, устанавливались их причины» [28, с. 30].

Однако помимо теоретических занятий в Лицее были и занятия физические – фехтование, выездка, танцы, а также рисование, что позволяло преодолевать «телесную распушенность» учащихся и создавать условия для формирования высокой духовности. Осуществлялась и подготовка к будущей воинской службе. Еще А. П. Куницын в своем обращении «Наставление воспитанникам» (1811 г.) изложил свое понимание программы воспитания лицеиста с прослеживающимся «восхождением» от Человека (развитие способностей) к Гражданину (определение и развитие общественных «должностей») и к Воину (участие в защите «общественного договора»), что согласовывалось с малиновскими идеями и образами развивающегося человека [9, с. 104; 12, с. 119].

Высокий уровень педагогического мастерства позволял педагогам создавать атмосферу, в которой каждый ученик мог задать вопрос и получить на него ответ. Задача педагога состояла в том, чтобы «не затемнять ум детей пространными изъяснениями, но возбуждать собственное его действие». Преподаватели всячески поощряли творческое свободомыслие, совместное отыскание истины в спорах и диспутах. Такие понятия, как «идея», «слово», «поступок» в лицейской педагогике были связаны неразрывной нитью. И если в жизненном пространстве детей

мог существовать рядоположенный, или стихийный строй мыслей, побуждаемых чувствами, то Жизненный мир взрослых, к которому стремились лицеисты, выстраивался в соответствии с логикой и выявлением причинно-следственных связей.

Особое внимание В. Ф. Малиновский, первый директор лицея, уделял существованию того организованного им совместно с педагогическим коллективом психологического климата, в котором «воспитывающие и воспитуемые составляли одно сословие», воспитанник «чувствовал» в педагогах не своих начальников, а друзей, проповедовал исключительные принципы гуманизма и просвещения развивающегося человека. Можно отметить жизненность этих идей и образов, транслируемых в современное образование – жизненное пространство развивающегося человека.

Следует остановиться и на дискуссионности оценок относительно открытости жизненного пространства лицея. С административно-организационной стороны мы имеем дело с учреждением, решающим определенные задачи, целенаправленно закрытым от воздействия «обыденной правды быта», и частично открытым для семейного влияния. С другой стороны, мы можем высоко оценить возможность свободной коммуникации учащихся с педагогами и сверстниками. Лицеисты были активно включены в культурную жизнь Царского села. «Культурная среда», считает Д. С. Лихачев, «не менее необходима человеку для его духовной, нравственной жизни, для его духовной оседлости, для его привязанности к родным местам, следования заветам предков, для его нравственной самодисциплины и социальности» [22, с. 75].

Лицей привлекал внимание российского общества, о нем хотели знать, его хотели посещать. Среди заинтересованных посетителей Лицея были представители «этоса» борьбы александровской России – Ф. Н. Глинка, П. И. Пестель, П. Я. Чаадаев и др. Здесь особо можно выделить «первого русского философа начала XIX в.» П. Я. Чаадаева, имевшего опыт построения собственного жизненного пространства («собственной ноуменальной обители») [10, с. 72–73], оказавшего серьезное влияние на формирующееся мировоззрение юного гения – лицеиста А. С. Пушкина, его культурно-исторических представлений.

Среди тех, кто в разные годы посетил Лицей, были известные поэты и писатели – И. И. Дмитриев, Г. Р. Державин, В. А. Жуковский, К. Н. Батюшков, В. Л. Пушкин и другие [23], также внесшие свой вклад в формирование жизненного пространства Лицея. Понимание таких явлений способствует и пониманию самой психологии жизненного пространства Царкосельского Лицея, а именно как воздействует привнесение собственного сформированного ментального опыта «Мира взрослых» в среду развивающегося человека («Мир детей»). Многие из произведений «посетителей» нашло свое воплощение в театральных спектаклях, где воспитанники оттачивали чувства и речевые способности. Большое влияние на лицеистов оказало общение с семьей «историка государства Российского» – Н. М. Карамзина, который с 1816 г. много времени проводил в Царском селе. Включенность обучающихся в переживание жизненных ситуаций – одна из важнейших сторон организации жизненного пространства Лицея. Создание условий, когда ситуация приобретает характер жизненного события, сопряжено с высоким педагогическим мастерством. Наша современница, Е. Ю. Коржова рассматривает психологические механизмы повышения активности субъекта, при которых субъектные ориентации в жизненных ситуациях становятся фактором формирования взаимосвязи внутриспсихической организации и внешнего мира человека [15]. Лицейская психология и педагогика стремились к всемерному повышению активной позиции воспитанников.



В одной из современных работ [4] показано, какие психолого-педагогические условия должны быть созданы для перехода обыденной ситуации в важное жизненное событие. Определяется, что важнейшим из условий является повышение осмысленности переживаемых состояний, когда развивающийся человек – ребенок, погружается в «поток переживания» и знание становится элементом его жизни. Этим искусством в полной мере владели лицейские педагоги и профессора. Можно отметить это и в сохранившихся воспоминаниях лицеистов, относительно переживаний от встреч с участниками Отечественной войны 1812 г., ведь посещали Лицей ее герои – Н. М. Муравьев, М. Г. Хомутов, В. Д. Олсуфьев, Н. Н. Раевский-младший, Ф. Н. Глинка, П. И. Пестель, П. Я. Чаадаев [23]. Ментальный опыт героев Отечественной войны 1812 г., как образовательное событие, вливался в основной круг образов и идей Царскосельского Лицея, что позволяет приблизиться к пониманию его жизненного пространства.

Исключительно важным элементом жизненного пространства лицеистов стала и сама природа Царскосельского парка. Как отмечает академик Д. С. Лихачев: «Образы «садов Лицея» глубоко пронизывают собой всю лицейскую лирику Пушкина. Здесь и «берега спокойных вод» («Послание к Галичу»), «темный берег сонных вод» («Мое завещание друзьям»), «ложе маков и лилей» (там же), «злачны нивы», «ручеек игривый», «под кровом лип душистым» («К Наташе»), «среди темной рощицы, под тенью лип душистых» («Леда»), журчание ручьев, дремлющие воды, зеленые склоны холмов и т. д.». Академик Д. С. Лихачев уверен, что сады Лицея, их «поэзия» – «это, прежде всего, мир свободы, беззаботности, дружбы и любви, но вместе с тем и мир уединенного чтения, уединенных размышлений» [21, с. 410–411]. Мыслитель и поэт, друг русского гения Пушкина, А. А. Дельвиг, в свое время высоко оценивал, как показывает его творчество близость лицеистов с природой и ее вдохновляющий потенциал. Следовательно, можно говорить о некоторой организационной закрытости («мир уединенного чтения, уединенных размышлений»), однако об открытости высоким смыслам жизни («мир свободы, беззаботности, дружбы и любви») вряд ли можно утверждать с полной уверенностью.

Поощрялось в Лицее и стремление воспитанников к проявлению и обоснованию собственной личностной позиции. Пушкин как бы переносит эти переживания в живой текст своего «романа в стихах» «Евгений Онегин» следующие строки: «Меж ними все рождало споры / И к размышлению влекло: / Племен минувших договоры, / Плоды наук, добро и зло, / И предрассудки вековые, / И гроба тайны роковые, / Судьба и жизнь в свою чреду, / Все подвергалось их суду».

Для проявления у лицеистов своего мнения, обнаружения собственной личностной позиции было создано все: и возможность выбора, и принятия решения, и жаркой дискуссии, но вместе с тем и личной ответственности. Это же может характеризовать и жизненное пространство современной высшей школы [3], что служит трансляцией образов и идей Царскосельского Лицея. В свою очередь лицейские профессора, внимательно относились к каждому воспитаннику, они персонально оценивали усилия и потенциал каждого ученика, отмечая его индивидуальность, учебные и творческие успехи [8]. Как отмечает исследователь детской одаренности, наш современник А. И. Савенков: «Творчество воспитанников Лицея, также, как и современных школьников, во внеурочных занятиях было представлено значительно шире, чем в «основном обучении». Широко известны многочисленные литературные журналы, выпускаемые лицеистами: «*Сарско-сельские лицейские газеты*», «Императорского Лицея Вестник», «Для удовольствия и пользы», «Неопыт-

ное перо», «Лицейский мудрец» и многие другие, где они по очереди выступали то авторами, то редакторами-издателями» [29, с. 75]. Но и здесь существовала своеобразная мера. Так, до определенного момента лицеистам запрещалось свободное стихосложение, и только в определенный момент, когда языковая культура воспитанников позволила это сделать, профессор Н. Ф. Кошанский «снял» этот запрет. Не чужды лицеистам были и подвижные игры, и даже шалости. Можно вспомнить следующий факт, что когда в день торжественного открытия закончился званый обед, то «будущий цвет» России активно играл в снежки. Здесь проявился взявший верх над регламентацией жизни дух лицея. Также «будущий цвет» России мог с подростковой дерзостью украсть яблоко из императорского сада или сбежать по своему «самопроизволению» в Петербург. За «годы лицейские», как обозначение наклонностей и личное отношение, сложились прозвища: «француз» – Пушкин, «франт» – Горчаков, «Жанно» – Пушин, «Кюхля» – Кюхельбекер, «Тося» – Дельвиг. Не обошлась лицейская дружба без ссор и даже дуэлей на пистолетах, заряженных клюквой. Эти «шалости», как свободное проявление личностной инициативы, также показатели формировавшегося жизненного пространства Лицея, его идей и образов у развивающегося человека, «плавное перетекание» из «Мира детей» в «Мир взрослых».

Однако в задачах, которые ставились перед воспитанниками, одна из первейших была связана с формированием нравственности, развитием нравственной личности. Лицейских педагогов волновала проблема сущности человеческой жизни, пути достижения внутренней гармонии через познание самого себя и Бога, благочестия, добродетели, проблема нравственности нового поколения России. Конечно, формированию ума должна быть отдана определенная дань, но лицейских директоров – и В. Ф. Малиновского и Е. А. Энгельгардта, волновала проблема «становления сердца», громко заявленная мыслителями «философского века» (А. С. Пушкин), прописанная в «программных правилах образования разума» и образования сердца» Н. И. Новикова [11, с. 78]. Выпускники «научались» делать свой нравственный выбор. Верность идеям и образам Лицея они, свободолюбивые, склонные к поиску добра и справедливости воспитанники, пронесли через свою жизнь и сами стали образами для последующих поколений.

Важным аспектом оценки жизненности воспринятых идей и идеалов у выпускников Царскосельского Лицея становится их способность перенести свой опыт в жизненное пространство человечества и реализация тех задач и ценностей, которыми они жили в альма-матер. И в этом многие преуспели на «жизненном пути собственной личности»: А. М. Горчаков – выдающийся государственный деятель, создавший условия для расширения рубежей Родины и возвративший Россию в Клуб мировых держав, В. Д. Вольховский и К. К. Данзас – блестящие военные, Ф. Ф. Матюшкин – адмирал, выдающийся исследователь полярных широт, А. С. Пушкин – гениальный поэт и прозаик, В. К. Кюхельбекер, А. А. Дельвиг, Н. А. Корсаков – поэты, публицисты, философы. Они, а также и другие выпускники Лицея, составили гордость отечественной культуры, снискали славу русскому оружию, стали выдающимися деятелями литературы, государственного управления, личностями, неравнодушными к чаяниям русского народа, поскольку в истории остались факты их участия и в Декабрьском восстании и национально-освободительных движениях. А. С. Пушкин сдает «экзамен» на уровень высокой нравственности, привитой в Лицее, императору Николаю I в специальной записке «О народном воспитании» (1826) в которой искренне и открыто обозначит болевые

точки российского просвещения [27, с. 307–312]. Можно отметить, что выпускники Царскосельского Лицея проявили себя в различных отраслях общественной жизни России, многие из них стали отличными профессионалами с высоконравственной гражданской позицией, хотя и с разной степенью успешностью смогли адаптироваться, как показывает история их личного жизненного пути, к условиям смены социальных задач в обществе. Это может представлять в современном понимании значимость идей и образов Царскосельского Лицея, организованного здесь жизненного пространства, «царскосельской модели воспитания юношества» («воспитание достоинства») интерес для психологических кросс-культурных исследований [11; 12, с. 119; 16; 17].

В целом, необходимо признать, что опыт работы Лицея является тем важным сугубо российским ресурсом, который целесообразно учитывать в создании новых подходов к развитию Российского образования. Осуществляемый в настоящее время проект, реализующий идею персонализированного образования, развивает ряд идей лицейского образования, заложенных более 200 лет назад [26].

В итоге можно акцентировать внимание на следующих общих заключениях:

1. Царскосельский Лицей – уникальный образовательный проект, который представляет собой «Памятник национального педагогического опыта». Здесь интегрировались передовые педагогические и психологические идеи своего времени, собран коллектив единомышленников, создано специальное, психологически оправданное, жизненное пространство для обеспечения жизни взрослеющей элиты Российского государства.

2. Жизненное пространство образовательного учреждения является элементом жизненного пространства общества и строится в соответствии с основными задачами социальных, психологических и педагогических проектов.

3. Жизненное пространство развивающегося человека представляет собой субъективное отражение отдельных элементов жизненного пространства образовательного учреждения и порождает, способствует становлению и формированию в воспитанниках соответствующий склад личности.

4. В процессе развития реализуется задача расширения психологического пространства личности, его интегрированности, посредством создания условий для активизации познавательной, аффективной, конативной ее структур, нравственного развития воспитанников и самореализации в осуществлении их жизненного пути.

### Список литературы

1. *Богуславский М. В.* Педагогические основы Царскосельского лицея // Исследователь / Resaercher. 2013. № 1–2. С. 62–69.
2. *Веракса Н. Е., Веракса А. Н.* Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбреннера // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 10. С. 56–65.
3. *Виноградов П. Н.* Экологичность как системная характеристика инновационной образовательной среды вуза // Психология и современное российское образование: материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. Направление I, II. М., 2008. С. 216–217.
4. *Виноградов П. Н.* Вхождение в музейную среду как образовательное событие // Музей и образование в новом социокультурном измерении: материалы международной научно-практической конференции. СПб., 2010. С. 120–129.
5. *Виноградов П. Н.* Социоприродное взаимодействие в историческом сознании ребенка // Философия человека в историческом контексте: сборник материала-



- лов XXVI Международной конференции «Ребенок в современном мире», 26 апреля 2019 г. в Санкт-Петербурге. СПб., 2019. С. 251–257.
6. *Виноградов П. Н., Пархоменко О. Г., Яркин П. А.* Ценности и выбор человеком нравственной позиции при взаимодействии с природными объектами // Научное мнение. 2019. № 11. С. 57–63.
7. *Змеев В. А.* Страницы истории Царскосельского лицея // Социально-гуманитарные знания. 1999. № 1. С. 159–174
8. *Зубов Д.* Царскосельский лицей: право на индивидуальность [Электронный ресурс] // Новый Акрополь. 2001. № 6. URL: [http://www.newacropolis.ru/magazines/6\\_2001/litsei/](http://www.newacropolis.ru/magazines/6_2001/litsei/) (дата обращения: 01.02.2020).
9. *Иванов Д. В.* Психологическая мысль в России начала XIX века. А. П. Кунцын // Системная психология и социология. 2016. № 2 (18). С. 96–108.
10. *Иванов Д. В.* Психологическая мысль в России в первой трети XIX века. П. Я. Чаадаев // Системная психология и социология. 2017. № 1 (21). С. 10–86.
11. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Психологическая мысль в России в XVIII веке: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 67–87.
12. *Иванов Д. В.* Психологическая мысль в России конца XVIII – начала XIX вв. В. Ф. Малиновский // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 110–129.
13. *Ковалев Г. А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–24.
14. *Кондаков И. М.* Психология в зеркале пушкинской судьбы: моногр. М.: Эко, 2000. 224 с.
15. *Коржова Е. Ю.* Интеграция субъектного, ситуационного и личностного подходов в психологии жизненного пути // Интегративная психология жизненного пути / под. ред. Е. Ю. Коржовой: коллективная монография. СПб.: Стикс, 2016. С. 12–35.
16. *Коржова Е. Ю., Веревкина А. Б.* Становление психологии жизненного пути личности: западный и отечественный подходы // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 18–25.
17. *Коржова Е. Ю.* Вопросы становления психологии личности в отечественной психологической мысли // Развитие человека в современном мире. 2019. № 3. С. 7–13.
18. *Кондратова Н. А.* Психологическая структура жизненного пространства личности // Вестник Новгородского государственного университета. 2008. № 48. С. 70–72.
19. *Левин К.* Теория поля в социальных науках: моногр. СПб.: Речь, 2000. 368 с.
20. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: моногр. М.: Смысл, 1999. 437 с.
21. *Лихачев Д. С.* Поэзия садов. К семантике садово-парковых стилей. Сад как текст: моногр. 3-е изд. М.: Согласие, 1998. 356 с.
22. *Лихачев Д. С.* Избранное: мысли о жизни, истории, культуре: сб. М.: Российский фонд культуры, 2006. 336 с.
23. *Михайлова Л. Б.* Императорский Лицей в памяти его питомцев. СПб.: Наука, 2011. Т. 1: Царскосельский Лицей (1811–1843). 503 с.
24. *Обухов А. С.* Лицейское образование в России: истоки и перспективы // Исследователь / Resaercher. 2013. № 1–2. С. 77–83.
25. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых: моногр. СПб.: Питер, 1999. 288 с.
26. Персонализированная модель образования: метод. пособ. М.: Платформа новой школы, 2019. 36 с.
27. *Пушкин А. С.* Собрание сочинений: в 10 т. М.: Художественная литература, 1976. Т. 7. 398 с.
28. *Равкин З. И.* Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры (1811–1817 гг.): моногр. М.: ИТПИМИО, 1993. 130 с.

29. *Савенков А. И.* Содержание и организация обучения в Царскосельском лицее // Исследователь / Resaercher. 2013. № 1–2. С. 71–76.

30. *Чудновский В. Э.* Жизненное пространство личности как фактор ее становления // Вестник Московского государственного областного университета. 2013. № 3. С. 5–15.

31. *Шамшикова О. А., Шамшикова Е. О.* Анализ топологических категорий психологического пространства человека в отечественной и зарубежной психологии // Социокультурные детерминанты и мотивационные основы развития личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора психологических наук, почетного проф. НГПУ Владимира Григорьевича Леонтьева / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. С. 251–263.



**Трусов Владимир Павлович****ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ТВОРЧЕСТВО»  
В ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЯХ КРЕАТИВНОСТИ**

*Аннотация.* В статье поставлена проблема поиска связи между житейскими и научными представлениями о феномене креативности. В качестве теоретической платформы, позволяющей построить связи между житейскими и научными представлениями, предлагается конструктивистский подход и получившуюся на его основе развития в российской психологии психосемантику.

В статье сделан краткий обзор исследований имплицитных теорий личности, в которых в качестве ведущих факторов выделены интеллектуальные и творческие способности человека. Показано, как с течением времени происходил переход от исследования общих личностных факторов к изучению частных конструктов, одним из которых является креативность, и далее – к изучению конструктов, описывающих особенности представления о творчестве в обыденном языке.

Описанное в статье эмпирическое исследование посвящено выявлению релевантной системы конструктов, с помощью которых носитель русского языкового сознания описывает феномен «творчество». В результате факторного анализа эта система конструктов приведена к девяти факторам, являющимися основой «русской имплицитной теории креативности».

*Ключевые слова:* творчество, имплицитные теории креативности, семантические измерения, семантический дифференциал.

**Trusov Vladimir Pavlovich****PSYCHOSEMANTIC DIMENSIONS OF THE CONCEPT «CREATIVITY»  
IN IMPLICIT THEORIES OF CREATIVITY**

*Abstract.* In article the problem of search of communication between everyday and scientific ideas of a creativity phenomenon is put. As the theoretical platform allowing to construct communications between everyday and scientific representations it is offered constructivist approach, and psychosemantics which gained on its basis development in the Russian psychology.

In article the short review of researches of implicit theories of the personality in which as the leading factors mental and creative abilities of the person are marked out is made. It is shown as eventually there was a transition from a research of the general personal factors to studying of private constructs, one of which is creativity, and further – to studying of the constructs describing features of idea of creativity in ordinary language.

The empirical research described in article is devoted to identification of a relevant system of constructs by means of which the carrier of the Russian language consciousness describes a phenomenon "creativity". As a result of the factorial analysis this system of constructs is brought to nine factors, being a basis of "the Russian implicit theory of creativity".

---

**Трусов Владимир Павлович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», trussov@mail.ru, Новосибирск, Россия

**Trusov Vladimir Pavlovich** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, trussov@mail.ru, Novosibirsk, Russia

*Keywords:* creativity, implicit theories of creativity, semantic dimensions, semantic differential.

Мы живем в эпоху мнений – в период времени, в котором личная субъективная точка зрения индивида (порой не подкрепленная ничем, даже личным опытом) имеет зачастую вес больший, нежели чем реальность и объективно установленные научные факты. Не берясь комплексно оценивать все положительные и отрицательные стороны этого сложного социального процесса, отметим, что такое положение вещей не способствует развитию у современных учеников и студентов последовательной системной научной картины мира. По сути, происходит постепенное вытеснение из сферы образования научной картины мира ее житейским (субъективным) вариантом, растет разрыв между содержанием научных и житейских понятий. Этот разрыв наблюдается не только между «жизнью» и «наукой», но и внутри сферы научных гуманитарных исследований, где сильно декларируется, но слабо реализуется на уровне практических действий стремление к объединению существующих теоретических представлений и данных эмпирических исследований на базе единой методологической платформы.

Иллюстрацией к этому тезису может служить феномен, замеченный в преподавательской практике автора статьи. Перед началом курса «Психология творчества», на протяжении многих лет, студенты пишут работу, целью которой является экспликация их «собственной» теории творчества. Для этого требуется ответить на 12 вопросов, которые раскрываются в научных теориях творчества: «На что похоже творчество?», «Откуда берется творчество – Где его источник?», «Какова цель творчества?», «Чем творческая личность отличается от нетворческой?», «Какие вы можете выделить виды творчества?» и т. п. В конце курса студенты анализируют собственные работы с точки зрения их соответствия-несоответствия существующим теориям творчества. Экспертный анализ студенческих работ показывает, что среди них обнаруживаются интуитивные сторонники и психоаналитического, и когнитивного, и гуманистического подходов (в примерной пропорции 15, 35 и 50 %). Однако при самостоятельном анализе своих работ в конце семестра, почти 100 % студентов опознают собственные взгляды как принадлежащие «гуманистической» психологической платформе. Эта тенденция усиливается с течением времени: какие бы имплицитные представления о творчестве студенты не имели бы в действительности, с каждым годом «гуманистов» среди них все больше и больше.

Из этого наблюдения можно сделать несколько выводов. Во-первых, вывод о том, что через посредство школьного обучения гуманистические идеи и понятия, инкорпорированные в житейскую речь в наибольшей степени, влияют на имплицитные представления о психических феноменах у современных школьников и студентов. Гуманистические психологические конструкты, по сути, создают свою «параллельную» психологическую реальность. В качестве примера такого положения вещей можно вспомнить об исследовании лингвиста Н. М. Азаровой, из которого со всей очевидностью следует, что в реальном словоупотреблении современных носителей русского языка произошло существенное разделение житейского смысла понятий «творчество» и «креативность» [1]. Во-вторых, житейские представления влияют на оценку психических феноменов существенно сильнее, чем научные (даже в случае студентов только что прошедших соответствующий курс обучения). И, наконец, в-третьих, вывод о том, что привычных, стандартных способов донести научную информацию о фактах для студентов (или шире – для современного массового со-

знания) становится недостаточно. Необходимы дополнительные инструменты перевода с научного языка на житейский и обратно. Существует потребность в особых инструментах, позволяющих обнаружить несовпадение системы значений житейских и научных понятий. Можно предположить, что роль такого «мостика» могут сыграть психосемантические методы исследования. В плане экспликации особенностей житейского языка и сопоставления их с языком научных концепций им, пожалуй, не найдется равных.

Развитие психосемантики происходило в русле развития конструктивистской парадигмы в психологии [7] и начиналось с изучения имплицитных теорий личности. Термин был предложен Дж. Брунером и Р. Тагиури в 1954 году [11] и поначалу служил для описания социальных феноменов восприятия.

В дальнейшем основой исследования «имплицитных теорий личности» стала теория личностных конструктов Дж. Келли [3]. В этой теории индивид рассматривается как активный творец – субъект, ориентирующийся в реальности на основе собственных предположений, проверяемых в личном опыте. Результатом проверки становится появление особых категорий мышления – конструктов, позволяющих выявлять основные характеристики реальности, значимые для практической ориентации в ней. Конструкты выполняют функции фильтров восприятия, осознания и понимания реальности, а также ее оценивания. Система конструктов создает особую субъективную реальность личности, в результате чего индивид взаимодействует в первую очередь не с объективной действительностью, а с ее собственной субъективной репрезентацией. Результатом становится то, что человек в большей степени начинает реагировать не на реальные факты внешнего мира, а на свое субъективное понимание этих фактов.

Представление о включенности психических способностей (к которым относятся и креативность) в систему личностных конструктов первоначально возникает в лексикографическом направлении в исследованиях личности [2]. На основе работ Олпорта и Одберга [9], в которых было выявлено более 4500 слов английского языка, обозначающих черты личности и устойчивые характеристики поведения, Р. Кеттеллом было выделено 35 биполярных конструктов, объединенных в 11 шкал [12]. Первоначально Р. Кеттелл включал интеллект в свой опросник в качестве тридцать шестой переменной, однако позднее он исключил эту переменную из списка.

Интеллект как ключевой фактор вновь возникает в «большой пятерке», возникшей в результате пересмотра работ Кеттелла. Д. Пибоди в своей работе [18], выделяя фактор «интеллекта и способностей» дифференцирует его на «контролируемый интеллект» и «экспрессивный интеллект». Первый концепт по смыслу сближается с общенаучным представлением об общем интеллекте, а второй – с представлением о креативности.

Близкие по смыслу результаты получили Шмелев и Похилько [22] на материале русской языковой картины мира. В своем исследовании они выделили 15 факторов, отражающих стереотипные представления о личности. Среди них были выявлены факторы оценки интеллекта и творческого потенциала. На основе анализа этих исследований В. Н. Дружинин делает вывод, что «в общезыковой «имплицитной теории личности» присутствует по крайней мере одна общая способность – интеллект» [2, с. 141].

Однако многочисленные попытки адаптировать факторы «Большой пятерки» к иным языковым картинам мира, предпринятые на протяжении 1990-х гг. XX века, показали, что фактор интеллекта является наименее устойчивым из этой пятерки.

Он варьируется от проявлений чистого интеллекта в немецкой выборке до проявлений непокорности и отсутствия стремления к конвенциональному поведению в итальянской и голландской выборках [10; 13]. Факторы, связанные с творческими проявлениями личности, отличаются еще меньшей устойчивостью и значительно реже обнаруживаются в числе базовых факторов, описывающих личность человека.

Тем не менее, интерес к изучению имплицитных теорий творчества возникает в 1970-е гг., и к 1980-му г. XX века приобретает систематический характер. Эти исследования ставят своей целью выявить многообразие индивидуальных представлений о феноменах творчества и креативности и соотнести друг с другом имплицитные житейские и эксплицитные научные представления о творчестве.

Р. Стернберг [23] констатирует, что эксплицитные теории креативности имеют психометрическую природу, а имплицитные являются гораздо более концептуальными, нежели эмпирическими. Исследование М. Рунко [19], в котором были сопоставлены результаты тестов на дивергентное мышление, проведенных среди учеников школы, с оценками учителей, основанных на их собственных имплицитных теориях креативности, показало, что у имплицитных теорий выше экологическая валидность по сравнению с эксплицитными теориями. Другими словами, выводы, сделанные значимыми индивидами (экспертами), более уместны в реальном контексте по сравнению с объективными измерениями.

В статье М. Рунко и М. Баллада [20] поставлен вопрос о соответствии теоретических понятий, используемых в эксплицитных теориях креативности, концептам имплицитных теорий креативности. Исследователи выявляли, существует ли в имплицитных теориях креативности студентов – психологов и профессиональных художников – дифференциация креативности на художественную, научную и повседневную (обыденную). Была выявлена схожесть имплицитных и эксплицитных теорий креативности, т. е. были сделаны выводы о значительном сходстве используемых в теориях конструктов. Позднее, в схожем по замыслу исследовании З. Ивцевич и Дж. Майера [14], проведенном среди студентов колледжа и профессионалов, было выявлено 3 фактора, являющихся измерениями творческих способностей в жизненном пространстве личности: повседневная, художественная и интеллектуальная креативность. Несмотря на полученные результаты, проблема соответствия содержания научных и житейских понятий не становится менее острой и по сей день.

В последнее время в зарубежных исследованиях ведется дискуссия, касающаяся природы имплицитных теорий креативности. Ряд исследователей [21] полагает, что они имеют преимущественно личный характер и могут быть использованы только для характеристики индивидуального отношения к концепту. Другие исследователи находят в имплицитных теориях креативности проявления групповых особенностей. В результате становится возможным говорить о языковых, национальных, гендерных особенностях имплицитных теорий креативности.

В работе С. Немержицкого [17] было проведено кросс-культурное исследование имплицитных теорий креативности у студентов эстонских и российских высших учебных заведений. В исследовании был сделан вывод, что существуют различия в понимании креативности между российскими и эстонскими студентами. Российские студенты отождествляли креативность преимущественно с возможностью продуцировать новые идеи, эстонские – с возможностью самовыражения, русскоязычные же студенты, обучающиеся в Эстонии, отождествляли креативность с уникальностью. Эта дифференциация объяснена принадлежностью к культурам с от-



личающимися традициями коллективизма/индивидуализма, а также билингвизма/монолингвизма социального окружения.

Зарубежные психосемантические исследования связаны преимущественно с изучением метафорической репрезентации креативности. Обоснованию этой идеи была посвящена статья С. Морана [16] – содержание понятия креативность изучается через систему метафор, которыми люди пользуются для описания творчества. В работе А. МакКречера [15] проанализированы следующие метафоры: креативность как безумие, обладание (владение), эволюция, вынашивание, просветление, расхождение (дивергенция), алгоритм, инвестиция, место, прорыв границ, организм, демократическая настроенность.

В рамках отечественной традиции, анализируя перспективы развития психосемантических исследований, В. Ф. Петренко отмечал, что одним из перспективных направлений станет выделение одного определенного объекта анализа (в нашем случае это понятие «творчество») и последующий анализ взаимосвязи «испытываемые – шкалы». Целью является построение «матрицы сходства ... шкал при оценке данного объекта (это приводит к построению частного семантического пространства признаков-дескрипторов, характеризующего именно данный содержательный объект)» [6, с. 84–85].

Именно в этом направлении было организовано и проведено исследование имплицитных представлений о творчестве у носителей русской языковой картины мира на выборке студентов гуманитарных специальностей.

В исследовании приняли участие 300 испытуемых. Выборку составили студенты очного и заочного отделений ФГБОУ ВО «НГПУ», обучающиеся по направлениям «Психология», «Психолого-педагогическое образование», «Журналистика». Из них 257 (85,7 %) женщин и 43 (14,3 %) мужчины. Эта пропорция точно отражает соотношение мужчин и женщин среди студентов гуманитарных специальностей НГПУ на протяжении последних лет. Возраст испытуемых – от 18 до 51 года.

*На первом этапе* исследования был составлен список из 130 пар вербальных антонимов (прилагательных), которые в дальнейшем были предложены испытуемым в качестве шкал методики «Семантический дифференциал».

*На втором этапе* исследования испытуемым был предложен для заполнения бланк методики «Семантический дифференциал», состоящий из выбранных шкал, расположенных в алфавитном порядке со следующей инструкцией: «Оцените понятие «творчество» по предложенным ниже шкалам. Левая часть пары вербальных антонимов соответствует полюсу «-3», правая часть – полюсу «+3». Например, если творчество для вас это нечто очень приятное, то вы в соответствующей шкале ставите оценку +3, если что-то в высшей степени неприятное, то оценку -3. Ноль используется для выражения безразличия, нейтральности, прочие численные показатели – для выражения степени отношения к понятию. Пожалуйста, используйте при оценивании только целые значения. Напишите вашу оценку в центре каждой строки».

Далее было необходимо оценить релевантность («пригодность») каждой из шкал для оценки феномена творчества. Для итоговой оценки релевантности шкалы сырые значения шкал были приведены к модулю числа, и для каждой шкалы было вычислено среднее арифметическое. При этом максимальное значение, которое могло быть приписано шкале, равно трем, минимальное – нулю. В качестве точки отсечения релевантных от нерелевантных шкал было принято медианное значение равное 1,485. Шкалы с показателем среднего арифметического выше это-

го значения были приняты в качестве релевантных (адекватно описывающих концепт «творчество» современными носителями русского языка), шкалы с показателем ниже – в качестве нерелевантных. Итоговые значения расположены в таблице 1, по мере убывания релевантности. Шкалы, признанные нерелевантными, выделены курсивом.

Таблица 1

**Итоговая оценка релевантности шкал методики «семантический дифференциал»  
для описания концепта «творчество»**

№ шкалы	Шкала	Значение
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	банальное/оригинальное	2,66
2	ограниченное/неограниченное	2,47
3	фальшивое/настоящее	2,33
4	мертвое/живое	2,28
5	обычное/таинственное	2,23
6	поверхностное/глубокое	2,22
7	безобразное/красивое	2,17
8	увядающее/растущее	2,15
9	бледное/яркое	2,12
10	ленивое/трудолюбивое	2,11
11	лживое/честное	2,10
12	тусклое/яркое	2,09
13	неприятное/приятное	2,08
14	отвратительное/привлекательное	2,08
15	равнодушное/страстное	2,08
16	трусливое/смелое	2,07
17	пассивное/активное	2,06
18	абстрактное/конкретное	2,01
19	бесполезное/полезное	2,00
20	полное/пустое	1,98
21	слабое/сильное	1,98
22	тесное/просторное	1,98
23	бедное/богатое	1,96
24	жадное/щедрое	1,95
25	искусственное/натуральное	1,95
26	единичное/повторяющееся	1,90
27	униженное/гордое	1,89
28	анонимное/авторское	1,89
29	завершенное/длящееся	1,89
30	закрытое/открытое	1,88
31	изменчивое/устойчивое	1,87
32	немое/говорящее	1,86
33	внешнее/внутреннее	1,85
34	абсолютное/относительное	1,85



1	2	3
35	страдающее/наслаждающееся	1,82
36	спящее/бодрствующее	1,80
37	хаотичное/упорядоченное	1,80
38	плоское/объемное	1,79
39	раздробленное/целое	1,77
40	целенаправленное/бесцельное	1,76
41	узкое/широкое	1,76
42	черно-белое/цветное	1,76
43	несчастное/счастливое	1,74
44	движущееся/неподвижное	1,74
45	кратковременное/длительное	1,72
46	опускающееся/поднимающееся	1,72
47	ведомое/ведущее	1,71
48	человеческое/божественное	1,71
49	грязное/чистое	1,68
50	тайное/явное	1,68
51	злое/доброе	1,66
52	размытое/четкое	1,66
53	произвольное/непроизвольное	1,64
54	далекое/близкое	1,61
55	испорченное/исправное	1,59
56	глупое/умное	1,56
57	пессимистическое/оптимистическое	1,56
58	земное/небесное	1,55
59	упрямое/податливое	1,55
60	случайное/закономерное	1,55
61	озабоченное/беспечное	1,54
62	наказуемое/поощряемое	1,53
63	маленькое/большое	1,53
64	порывистое/плавное	1,53
65	тяжелое/легкое	1,53
66	больное/здоровое	1,52
67	глухое/звонкое	1,52
68	тихое/громкое	1,52
69	стоячее/текущее	1,52
70	бессознательное/сознательное	1,51
71	опасное/безопасное	1,50
72	темное/светлое	1,50
73	простое/сложное	1,49
74	трудное/легкое	1,49
75	острое/пресное	1,48
76	холодное/теплое	1,48

1	2	3
77	жестокое/милосердное	1,47
78	пластичное/упругое	1,45
79	редкое/частое	1,45
80	частное/общее	1,45
81	низкое/высокое	1,45
82	нервное/невозмутимое	1,44
83	расслабленное/возбужденное	1,44
84	неторопливое/проворное	1,43
85	эгоистичное/альтруистическое	1,43
86	матовое/блестящее	1,41
87	хвастающееся/скромное	1,41
88	разъединенное/соединенное	1,40
89	неправильное/правильное	1,38
90	короткое/длинное	1,37
91	грубое/нежное	1,35
92	угловатое/плавное	1,35
93	шероховатое/гладкое	1,35
94	тупое/острое	1,34
95	непослушное/послушное	1,34
96	порочное/целомудренное	1,34
97	развязное/смущенное	1,30
98	старое/молодое	1,28
99	вычурное/простое	1,27
100	монофоническое/стереофоническое	1,26
101	непрозрачное/прозрачное	1,26
102	кривое/прямое	1,26
103	асимметричное/симметричное	1,26
104	черное/белое	1,24
105	медленное/быстрое	1,23
106	серьезное/смеющееся	1,21
107	горькое/сладкое	1,21
108	ледяное/горячее	1,17
109	современное/традиционное	1,16
110	полое/сплошное	1,16
111	твердое/мягкое	1,16
112	заднее/переднее	1,12
113	прямое/наклоненное	1,11
114	грустное/веселое	1,08
115	зимнее/летнее	1,06
116	жидкое/густое	1,01
117	стоящее/лежащее	1,01
118	толстое/тонкое	0,97

1	2	3
119	сырое/вареное	0,96
120	нижнее/верхнее	0,96
121	южное/северное	0,93
122	зарубежное/отечественное	0,91
123	мокрое/сухое	0,91
124	горизонтальное/вертикальное	0,90
125	позднее/раннее	0,89
126	левое/правое	0,88
127	худое/толстое	0,87
128	лысое/волосатое	0,80
129	восточное/западное	0,70
130	мужское/женское	0,68

Предсказуемо наиболее релевантной оказалась шкала «банальное/оригинальное», используемая при психометрическом измерении уровня выраженности креативности в тестах дивергентного мышления. Относительно шкалы, которая получила наименьшее значение в нашем исследовании («мужское/женское») обнаруживается противоречие в ее использовании в научном и обыденном контексте. В классической гуманистической теории эта оппозиция используется для дифференциации двух наиболее отличающихся моделей креативности. В своей работе «Психология бытия» А. Маслоу соотносит женское творчество с пассивностью и восприимчивостью субъекта творческого акта, первой «вдохновенной» фазой творческого процесса, а мужское – с активностью и самоконтролем творящего субъекта, которые выражаются в упорном труде и становятся второй, «инструментальной» фазой творческого процесса [4]. То есть, гуманистическая теория предполагает, что этот конструкт релевантен, и позволяет дифференцировать значимые аспекты креативности. Наше исследование показывает, что он максимально нерелевантен для описания понятия «творчество» (по крайней мере для носителей русского языка). Этот вывод согласуется с результатами, полученными автором статьи в ранее проведенном исследовании, где не было обнаружено статистически значимых различий в семантических профилях концепта «творчество», построенных мужчинами и женщинами [8]. Выявленный факт можно считать характерной иллюстрацией несоответствия конструктов, применяемых в обыденном языке и научной терминологии для описания феномена творчества.

На третьем этапе исследования, полученный список из 75 шкал был разделен на 2 группы: моновалентные шкалы и амбивалентные.

Амбивалентность интерпретируется как большая дифференцирующая способность этой шкалы. В исследовании испытуемые по этим шкалам продемонстрировали наибольший разброс и разнообразие индивидуальных значений. Следовательно, эти шкалы более эффективны для получения индивидуальных профилей испытуемых. Моновалентные шкалы обладают минимальной дифференцирующей способностью. Это проявляется в сходстве оценок, данных по этим шкалам представителями исследуемой выборки. Моновалентные шкалы отражают общегрупповые представления об изучаемом конструкте и могут быть использованы для кросс-культурных исследований с целью выявления различий между представлениями

о творчестве носителей отличающихся языковых картин мира. Для оценки амбивалентности/моновалентности шкалы были получены значения среднего арифметического по каждой из них без приведения их к модулю числа – в абсолютных значениях. Амбивалентность шкалы определяется по признаку близости к нулю значения среднего арифметического.

Итоговые значения приведены в таблице 2. Значения шкал, находящиеся в диапазоне выше +1,5 или ниже –1,5 (включительно) интерпретируются как моновалентные, находящиеся в диапазоне от –1,5 до +1,5 – как амбивалентные (в таблице выделены курсивом).

Таблица 2

**Итоговая оценка моновалентности – амбивалентности шкал методики «семантический дифференциал» для описания концепта «творчество»**

№ шкалы	Шкала	Значение
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	банальное/оригинальное	2,57
2	ограниченное/неограниченное	2,24
3	фальшивое/настоящее	2,17
4	поверхностное/глубокое	2,14
5	безобразное/красивое	2,09
6	мертвое/живое	2,05
7	бледное/яркое	2,04
8	обычное/таинственное	2,03
9	тусклое/яркое	2,01
10	отвратительное/привлекательное	1,98
11	неприятное/приятное	1,97
12	равнодушное/страстное	1,97
13	трусливое/смелое	1,97
14	увядающее/растущее	1,95
15	бесполезное/полезное	1,90
16	лживое/честное	1,86
17	пассивное/активное	1,83
18	слабое/сильное	1,79
19	тесное/просторное	1,73
20	жадное/щедрое	1,71
21	плоское/объемное	1,70
22	униженное/гордое	1,70
23	ленивое/трудолюбивое	1,69
24	бедное/богатое	1,68
25	анонимное/авторское	1,66
26	полное/пустое	–1,65
27	опускающееся/поднимающееся	1,63
28	немое/говорящее	1,54
29	узкое/широкое	1,53
30	злое/доброе	1,53
31	искусственное/натуральное	1,49

1	2	3
32	черно-белое/цветное	1,43
33	глупое/умное	1,42
34	спящее/бодрствующее	1,38
35	несчастное/счастливое	1,35
36	кратковременное/длительное	1,34
37	грязное/чистое	1,34
38	испорченное/исправное	1,32
39	внешнее/внутреннее	1,32
40	маленькое/большое	1,31
41	глухое/звонкое	1,29
42	закрытое/открытое	1,25
43	стоячее/текущее	1,25
44	ведомое/ведущее	1,23
45	страдающее/наслаждающееся	1,22
46	абсолютное/относительное	1,17
47	наказуемое/поощряемое	1,14
48	пессимистическое/оптимистическое	1,12
49	больное/здоровое	1,09
50	движущееся/неподвижное	-1,06
51	острое/пресное	-1,03
52	простое/сложное	1,01
53	раздробленное/целое	1,01
54	изменчивое/устойчивое	-0,94
55	далекое/близкое	0,88
56	озабоченное/беспечное	0,84
57	завершенное/длящееся	0,83
58	темное/светлое	0,82
59	целенаправленное/бесцельное	-0,79
60	земное/небесное	0,76
61	единичное/повторяющееся	-0,74
62	опасное/безопасное	0,67
63	хаотичное/упорядоченное	-0,59
64	тихое/громкое	0,55
65	тяжелое/легкое	0,53
66	тайное/явное	-0,52
67	упрямое/податливое	-0,52
68	размытое/четкое	0,52
69	случайное/закономерное	-0,48
70	произвольное/непроизвольное	0,46
71	абстрактное/конкретное	-0,42
72	бессознательное/сознательное	0,31
73	трудное/легкое	-0,26

1	2	3
74	человеческое/божественное	-0,08
75	порывистое/плавное	-0,06

На основе анализа моновалентности шкал можно прийти к выводу, что для типичного носителя русского языкового сознания творчество в приоритетном порядке характеризуется следующими признаками: оно является оригинальным, неограниченным, настоящим, глубоким, красивым, живым, ярким, таинственным, привлекательным, приятным, страстным, смелым, растущим, полезным, честным, активным, сильным, просторным, щедрым, объемным, гордым, трудолюбивым, богатым, авторским, полным, поднимающимся, говорящим, широким, добрым.

Общезыковое представление о феномене, являющемся антонимом «творчества» охарактеризует его как: банальное, ограниченное, фальшивое, поверхностное, безобразное, мертвое, бледное, обычное, тусклое, отвратительное, неприятное, равнодушное, трусливое, увядающее, бесполезное, лживое, пассивное, слабое, узкое, жадное, плоское, униженное, ленивое, бедное, анонимное, пустое, опускающееся, немое, узкое, злое.

Выявленный набор вербальных шкал может быть использован для выявления особенностей как групповой, так и индивидуальной имплицитной теории творчества. В частности, существует перспектива с его помощью оценивать собственный уровень выраженности творческих способностей и уровень выраженности творческих способностей других людей.

На четвертом этапе исследования был проведен факторный анализ 75 релевантных шкал методики с использованием вращения шкал по методу варимакса. В результате анализа было выявлено 58 факторов, объясняющих 94 % дисперсии. Из 58 выявленных факторов выделено 9 факторов, поддающихся внятной интерпретации и включающих в себя более одной шкалы (в итоговую таблицу 3 включены только те шкалы, чья факторная нагрузка превышает 0,350). В скобках приводится значение факторной нагрузки шкалы.

Таблица 3

**Измерения семантического пространства концепта «творчество»  
для носителей русской языковой картины мира**

№	Название фактора	Шкалы, входящие в фактор	Значение факторной нагрузки шкалы
1	2	3	4
1	Позитивность	несчастное/счастливое	0,800
		страдающее/наслаждающееся	0,730
		пессимистическое/оптимистическое	0,357
2	Оценка	приятное/неприятное	0,821
		отвратительное/привлекательное	0,576
		пассивное/активное	0,381
3	Легкость	трудное/легкое	0,890
		тяжелое/легкое	0,607
4	Истинность	фальшивое/настоящее	0,841
		лживое/честное	0,724
5	Правильность	испорченное/исправное	0,675

1	2	3	4
		злое/доброе	0,626
6	Сложность	упрямое/податливое	0,886
		простое/сложное	-0,455
7	Сила	слабое/сильное	0,792
		увядающее/растущее	0,370
8	Нуминозность	человеческое/божественное	0,921
		земное/небесное	0,459
9	Витальность	мертвое/живое	0,855
		порывистое/плавное	0,354

В представленном списке присутствует три классических фактора, являющихся константными для имплицитных теорий личности: оценка, сила, сложность [5]. При этом стоит отметить, что фактор оценки для концепта «творчество» сливается с фактором «активности». Факторы позитивности, легкости, истинности, правильности, нуминозности и витальности являются специфическими для оценки понятия «творчество» в русской языковой картине мира. Все остальные шкалы за небольшим исключением могут предварительно рассматриваться как отдельные факторы. Из списка 75 релевантных шкал факторной нагрузки не получили шкалы: маленькое/большое, опасное/безопасное, размытое/четкое, тесное/просторное, тусклое/яркое.

Полученные в исследовании результаты позволяют сделать следующие выводы:

- методы психосемантики позволяют выявить сходство и различие значений имплицитной житейской и эксплицитной научной картин мира;
- относительно феномена «творчество» может быть выявлена система релевантных шкал, описывающих его важные характеристики с точки зрения носителей языкового сознания;
- среди релевантных шкал, описывающих концепт «творчество», могут быть выделены моновалентные шкалы (характеризуют константные устойчивые представления о феномене среди носителей этой языковой картины мира) и амбивалентные шкалы (характеризуют изменчивые и вариативные индивидуальные особенности восприятия феномена среди носителей этой языковой картины мира);
- психосемантические методы позволяют выявить систему измерений (факторов) семантического пространства концепта «творчество», единую для носителей русской языковой картины мира.

### Список литературы

1. Азарова Н. М. Креативность как слово и как концепт // Критика и семиотика. 2014. № 2. С. 21–30.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000. 368 с.
3. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов. СПб.: Речь, 2000. 256 с.
4. Маслоу А. Психология бытия. М.; Киев: Рефл-бук: Ваклер, 1997. 304 с.
5. Петренко В. Ф., Нистратов А. А. Построение вербального семантического дифференциала на базе русской лексики // Исследование проблем речевого общения: сборник статей. М.: АН СССР, Ин-т языкознания, 1979. С. 138–156.
6. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.

7. *Петренко В. Ф.* Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М: Новый хронограф, 2009. 440 с.
8. *Трусов В. П.* Исследование представлений о творчестве методом вербального семантического дифференциала // Актуальные проблемы психологии и педагогики: диагностика, превенция, коррекция: материалы научно-практической заочной конференции с международным участием (г. Новосибирск, 16 декабря 2015 г.): в 2 ч. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. Ч. 1. С. 157–164.
9. *Allport G. W., Odbert H. S.* Trait-names: a psycholexical study // Psychological monographs. 1936. Vol. 47, № 1. P. 171.
10. *Ashton M. C., Lee K., Perugini M.* [etc.] A six-factor structure of personality-descriptive adjectives: Solutions from psycholexical studies in seven languages // Journal of Personality and Social Psychology. 2004. Vol. 86. P. 356–366.
11. *Bruner J. B., Tagiury R.* The perception of people // Handbook of social psychology. Reading (Mass.). 1954. Vol. 2. P. 9–41.
12. *Cattell R. B.* The description and measurement of personality. N. Y.: Harcourt, Brace & World, 1946.
13. *De Raad B., Barelds D. P. H., Levert E.* [etc.] Only three factors of personality description are fully replicable across languages: A comparison of 14 trait taxonomies // Journal of Personality and Social Psychology. 2010. Vol. 98. P. 160–173.
14. *Ivcevic Z., Mayer, J. D.* Mapping Dimensions of Creativity in the Life-Space // Creativity Research Journal. 2009. Vol. 21: 2–3. P. 152–165.
15. *McKerracher A.* Understanding Creativity, One Metaphor at a Time // Creativity Research Journal. 2016. Vol. 28: 4. P. 417–425.
16. *Moran S.* Metaphor foundations in creativity research: Boundary vs. Organism // Journal of Creative Behavior. 2009. Vol. 43 (1). P. 1–22.
17. *Nemeržitski S.* Implicit Theories of Creativity of Secondary School Students from Estonia and Russia: Effects of Collectivism, Individualism, and A Bilingual Educational Environment // Creativity Research Journal. 2017. Vol. 29: 1. P. 56–62.
18. *Peabody D.* Selecting representative trait adjectives // Journal of personality and social psychology. 1987. Vol. 52, № 1. P. 59–71.
19. *Runco M. A.* Teacher's judgments of creativity and social validity of divergent thinking tests // Perceptual and Motor Skills. 1984. Vol. 59. P. 711–717.
20. *Runco M. A., Bahleda M. D.* Implicit Theories of Artistic, Scientific, and Everyday Creativity // The Journal of Creative Behavior. 1986. Vol. 20, № 2. P. 93–98.
21. *Runco M. A., Pritzker S. R.* Implicit Theories // Encyclopaedia of creativity. London: Academic Press, 2011. Vol. 1. P. 644–646.
22. *Shmelyov A. G., Pokhil'ko V. I.* A taxonomy-oriented study of Russian personality-trait names // European Journal of Personality. 1993. Vol. 7. P. 1–17.
23. *Sternberg R. J.* Beyond IQ. NYC: Cambridge University Press, 1985. 411 p.





# ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

УДК 159.9

**Мустафина Лилия Шаукатовна**

## **ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОВЕСТИ У ПОДРОСТКОВ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье анализируется динамика социальных представлений о совести у подростков Москвы и Казани с 2008 по 2016 гг. Показано, что у современных школьников наблюдается стабильность в их отношении к феномену совести, а содержательная наполненность ядра социальных представлений о совести изменяется незначительно. Если в 2008 г. большинство подростков считало, что совесть независима от мнения окружающих и отмечали страдание и раскаяние как атрибут совести, то в 2016 г. делается акцент на связи совести с умом человека, уважением других и положительном влиянии совести на взаимоотношения в социуме. Изменения на периферии социальных представлений подростков о совести свидетельствуют о возможной тенденции постепенного «размывания» представлений о совести среди молодежи.

*Ключевые слова:* нравственное развитие, совесть, социальные представления, динамика социальных представлений, ядро и периферия социальных представлений, подростки.

**Mustafina Liliya Shaukatovna**

## **DYNAMICS OF SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT CONSCIENCE AT ADOLESCENT**

*Abstract.* The article shows the dynamics of social representations of conscience among teenagers of Moscow and Kazan from 2008 to 2016. The conclusion is that the modern school students there is stability in their attitude to the concept of conscience, substantive content of the core of social representations about conscience varies slightly. If in 2008 the majority of teenagers believed that conscience is independent of the opinions of others, and pointed out the suffering and remorse of conscience as an attribute, then in 2016 put emphasis on the conscience due to the mind of man, respect of others and the positive impact on the relationship in society. Changes in the periphery of the social representations of teenagers about conscience suggest a possible trend of gradual and slow "blurring" representations of conscience among the young.

*Keywords:* moral development, conscience, social representations, dynamics of social representations, core and periphery of social representations, teenagers.

---

**Мустафина Лилия Шаукатовна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии личности, ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук», leila.mus@gmail.com, Москва, Россия

**Mustafina Liliya Shaukatovna** – Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Laboratory of Personality Psychology, Federal State Budget Institute of Sciences Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, leila.mus@gmail.com, Moscow, Russia

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ (№ 0159-2020-0003)

Совость является ключевым феноменом в вопросах нравственности и играет определяющую роль в нравственном становлении личности, в моральном выборе и взаимоотношениях в социуме [10; 11]. Отношение к совести является составной частью нравственных ориентиров личности и во многом определяет нравственную направленность личности и общества. Происходящие в настоящее время экономические, политические и социальные преобразования в российском обществе [4; 13] неизбежно приводят к изменению нравственных представлений всего населения страны. В различных условиях социального бытия формируются различные интересы, установки, ценностные ориентации, а одно и то же явление может приобрести различное значение в зависимости от типа общества или социальной среды [6, с. 75]. В этом процессе учащаяся молодежь занимает особое место, поскольку в молодые годы, в период активного овладения знаниями у человека интенсивно формируются ценностные ориентации, происходят процессы поиска своей идентичности, построения образа мира и поиска своего места в нем. Особая сензитивность молодых людей к окружающим явлениям социальной жизни, происходящим переменам ведет к тому, что в представлениях учащейся молодежи наиболее отчетливо отражаются тенденции трансформации общественного сознания.

Еще в 1940-х гг. XX века выдающийся философ И. А. Ильин указывал на опасность, связанную со снижением понимания сущности совести или извращения ее: «Человек, которому не удается поднять себя до совести, начинает опускаться до себя. Не умея примирить себя с нею, он начинает толковать и даже воспринимать ее как якобы «готовую на уступки». Ее содержания, которые совесть дает или на которые она нам указывает, начинают перетолковываться в «нужном» направлении или просто искажаться» [7, с. 184]. И это «перетолковывание» содержания велений совести может привести общество к плачевному результату: «Дело не в том, чтобы все люди стали праведниками... Дело в том, чтобы каждое новое поколение расчищало в себе внутренние пути, ведущие к совести, и держало бы открытыми те священные ворота, за которыми она скрывается. Ибо бессовестное поколение, если оно придет когда-нибудь, погубит жизнь человечества и его культуру на земле» [7, с. 198]. О неблагополучии в нравственной сфере говорят сейчас многие исследователи и подчеркивают важность ее изучения у разных социальных групп российского общества [2; 8; 12; 17].

Тесная связь между представлениями и действиями (поступками) была объектом лабораторных экспериментов французских исследователей Ж.-К. Абрика, Ж. Кодела, К. Фламана и др. С помощью этих экспериментов удалось выявить различия в поведении в зависимости от того, представлен ли испытуемому его противник в экспериментальной игре как машина или как человек – такой же студент, как он; в зависимости от того, представлено ли экспериментальное задание как «творческое» или как «прагматическое»; или же – при работе с группой – в зависимости от того, требуется ли от участников сотрудничество или соревнование и др. Вместе эти эксперименты внесли большой вклад в освещение процессов, связывающих индивидуальное и коллективное, действия и представления [15].

Структурный подход к исследованию социальных представлений [18; 19; 5], т. е. выделение константного ядра, связанного с коллективной памятью и историей группы, и изменчивой периферии, отражающей тенденции развития социальных представлений, на наш взгляд, наиболее продуктивен для выявления понимания феномена совести современной молодежью.

Исследование динамики социальных представлений о совести поможет обнаружить тенденции нравственного развития личности и общества в настоящее время и отразить состояние нравственного сознания современной молодежи в сравнении с 2008 г.

*Цель* исследования – проследить динамику социальных представлений о совести у подростков Москвы и Казани в период с 2008 по 2016 гг.

*Эмпирическую выборку* составили учащиеся 9–11 классов общеобразовательных школ городов Москвы и Казани в возрасте от 14 до 17 лет.

При выборе этой возрастной категории в качестве респондентов мы исходили из данных Л. И. Божович о формировании моральных качеств личности в онтогенезе: «В старшем школьном возрасте моральное сознание поднимается на новую ступень, ступень сознательных нравственных убеждений. Но формирование указанного уровня морального сознания не заканчивается в старшем школьном возрасте. Этот процесс часто завершается либо значительно позже, либо вообще никогда не завершается» [1, с. 399], поэтому выборку нашего исследования составили молодые люди от 14 лет и старше.

В исследовании применялась авторская анкета, составленная на базе результатов двух подготовительных этапов эмпирического исследования, состоящая из 39 суждений о совести [3; 9]. Утверждения анкеты можно разделить на 2 группы по валентности: позитивные суждения и негативные (отрицающие наличие или значение совести). Позитивные суждения о совести также можно условно разделить на утверждения о природе совести, о ее влиянии на жизнедеятельность человека и общества, на суждения, отождествляющие понятия «совесть» и «стыд», суждения о независимости совести от внешних оценок и суждения, наиболее полно и глубоко отражающие содержание феномена совести. Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале, в какой степени предложенные им высказывания совпадают с их представлениями о совести. В 2008 г. выборка составила 158 респондентов, в 2016 г. – 137 респондентов. Для обработки заполненных анкет использовалась оценочная шкала, в которой предлагается при анализе структуры социальных представлений вычислять коэффициент позитивных ответов ТСП<sup>2</sup>:

$$ТСП = (n(4)+n(5))/N \times 100,$$

Где: n(4) – число ответов «согласен», n(5) – число ответов «совершенно согласен», N – общее число ответов.

В ядро СП входят элементы (утверждения), коэффициент позитивных ответов которых  $\geq 63$ .

Результаты проведенного сравнения показали, что по количеству утверждений ядро социальных представлений почти не претерпело изменений: в 2008 г. у подростков ядро представлений о совести состояло из 12 элементов, в 2016 г. стало состоять из 13 элементов (см. табл. 1). Ядерные элементы социальных представлений отмечены жирным шрифтом и подчеркиванием.

---

<sup>2</sup> Франц. – taux catégorique positif.

**Ядро социальных представлений о совести у подростков в 2008 г. и в 2016 г.  
(измерения в ТСП – коэффициент позитивных ответов)**

Утверждения анкеты	Подростки 2008 г.	Подростки 2016 г.
Утверждения, наиболее полно и глубоко отражающие содержание феномена совести		
(2) Совесть связана с осознанием своих поступков, ответственностью и нравственным долгом перед другими	87	90
(4) Совесть – это форма самосознания и самоконтроля человека	69	72
(20) Совесть вызывает страдание и раскаяние при нарушении нравственных законов	75	62
(26) Совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать	76	77
Понятия о характере развития совести, ее природе – приобретенный характер		
(9) У разных людей совесть развита в разной степени	92	92
(13) В человеке совесть закладывается воспитанием	76	81
(31) Человек сам у себя воспитывает совесть	70	70
Понятия о характере развития совести, ее природе – врожденный характер		
(30) Совесть есть у всех людей, только не все ее слушают	81	67
Независимость совести от внешних оценок		
(24) Совесть независима от мнения окружающих	68	57
(26) Совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать	73	74
Регулирующая функция совести		
(3) Совесть помогает не выходить за рамки приличия и чувствовать грань дозволенного	77	73
(10) Совесть – регулятор поведения и человеческих поступков	67	81
(16) Совесть помогает уважать других и самого себя	56	69
(23) Совесть формирует личность человека	66	74
(39) Совесть способствует нормальным отношениям между людьми	60	64
Связь совести с умом человека		
(19) От совести зависит способность совершать обдуманные поступки	56	71

Содержательная сторона ядра социальных представлений подростков о совести несколько изменяется. Если в 2008 г. большинство респондентов считало, что «Совесть независима от мнения окружающих», «Совесть вызывает страдание и раскаяние при нарушении нравственных законов», то в 2016 г. делается акцент на связи совести с умом человека («От совести зависит способность совершать обдуманные поступки») и положительном влиянии совести на жизнедеятельность человека («Совесть помогает уважать других и самого себя», «Совесть способствует нормальным отношениям между людьми»), т. е. в сознании современных подростков феномен совести тесно связан с личностными характеристиками, такими как самоуважение, уважение к другому, разумность, и взаимоотношениями в социуме.

Наряду с устойчиво позитивным характером элементов ядра социальных представлений о совести среди подростков с 2008 по 2016 гг. намечается тенденция

## ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

к увеличению числа респондентов с противоречивостью внутреннего содержания представлений, разделяющих цинично-прагматичное отношение к совести. Так, утверждение «Совесть не нужна» встретилось в ядре представлений у 5 % подростков в 2008 г. и у 12 % – в 2016 г.

Утверждение «Совесть нужна для личной выгоды» вошло в ядро социальных представлений у 9 % респондентов 2008 г. и у 16 % – 2016 г. Вместе с тем, к 2016 г. снизилось количество подростков, разделяющих мнение, что «От совести многие люди хотят избавиться, это чувство мешает» (29 % в 2008 г. и 22 % в 2016 г.), и что «Совесть мало что способна изменить в мире» (25 % и 17 % соответственно). Следует отметить, что утверждения с негативным смыслом в целом по выборке не входят в ядро социальных представлений современных подростков о совести, а относятся к периферии социальных представлений.

В исследовании также применялся метод Пьера Вержеса для определения структуры социальных представлений о совести по анализу ассоциаций. Эта методика предполагает анализ полученных ассоциаций на основе пересечения двух показателей – частоты появления слов-ассоциаций в ответах респондентов и ранга появления слов. Пересечение медианы частоты и среднего ранга образуют четыре области, характеризующие: а) ядро; б) зону потенциального изменения социальных представлений (1-ая периферия); в) периферию социальных представлений (2-ая периферия); г) представления, актуализированные СМИ и социальным окружением респондента. Эта методика позволяет выделить структуру социальных представлений и прогнозировать ее возможную динамику, так как, с точки зрения П. Вержеса, ассоциации из зоны потенциального изменения социальных представлений являются возможным источником трансформации представлений в этой группе и в скором времени могут стать ядерной их частью.

Аналізу подлежали 205 анкет с ассоциациями (в 2008 г. выборку составили 100 респондентов, в 2016 г. – 105 респондентов). Подростки указывали в среднем от 3 до 5 слов-ассоциаций с понятием *совесть*. Ассоциации позволяют выявить слабо осознаваемые самими респондентами глубинные характеристики их представлений. Результаты анализа ассоциаций подростков о совести в 2008 г. и в 2016 г. представлены в виде таблиц (см. табл. 2, 3).

Таблица 2

### Структура социальных представлений подростков Москвы и Казани о совести 2008 г. (N=100)

«квадрат» 1 (частота > 7,5; ранг < 2,07)		
Ассоциации	частота	ранг
Ответственность	30	1,766
Честность	24	1,5
Честь	15	1,53
Правда	8	1,875

«квадрат» 3 (частота > 7,5; ранг ≥ 2,07)		
Ассоциации	частота	ранг
Стыд	18	2,166
Угрызения	16	2,562
Долг	8	2,25
Разум	10	2,30

«квадрат» 2 (частота ≤ 7,5; ранг < 2,07)		
Ассоциации	частота	ранг
Отсутствие (совести)	4	1,25
Обязанность	4	1,25
Уважение	5	1,80
Порядочность	7	2,00

«квадрат» 4 (частота ≤ 7,5; ранг ≥ 2,07)		
Ассоциации	частота	ранг
Сознание	7	2,14
Доброта	5	2,80
Понимание	4	4,00
Мучение	4	2,25

## Структура социальных представлений подростков Москвы и Казани о совести 2016 г. (N=105)

«квадрат» 1 (частота > 8,5; ранг < 2,5)			«квадрат» 3 (частота > 8,5; ранг ≥ 2,5)		
Ассоциации	частота	ранг	Ассоциации	частота	ранг
Честность	33	2,12	Стыд	12	2,50
Честь	15	2,40	Угрызения	9	2,80
Ответственность	12	2,25	Правда	16	2,50
			Поступок	10	3,20

«квадрат» 2 (частота ≤ 8,5; ранг < 2,5)			«квадрат» 4 (частота ≤ 8,5; ранг ≥ 2,5)		
Ассоциации	частота	ранг	Ассоциации	частота	ранг
Уважение	6	2,17	Разум	8	2,50
Искренность	7	1,86	Душа	4	3,00
Отсутствие (совести)	6	1,83	Доброта	7	3,00
			Страх	4	2,75

Табличные данные свидетельствуют (табл. 2, 3) в пользу того, что в ядре представлений респондентов 2008 г. лидирует ассоциация «ответственность», а в 2016 г. – «честность». В зону потенциальных изменений социальных представлений о совести попали ассоциации «уважение», «искренность», «порядочность», «отсутствие совести» (под этой условной ассоциацией мы объединили такие ответы как «нет совести», «ее нет», «пустота», «отсутствие», «бездействие совести» и т. п.). Ассоциации, актуализированные СМИ и социальным окружением – «стыд», «угрызения», «долг», «правда», «поступок». Периферия социальных представлений – «сознание», «доброта», «понимание», «разум».

Результаты проведенного сравнения показали, что как по количеству ассоциаций, так и по содержательному составу ядро социальных представлений подростков о совести почти не претерпело изменений. В 2008 г. оно состояло из 4-х ассоциаций, а в 2016 г. стало состоять из 3-х – ассоциация «правда» переместилась из ядра в область представлений, актуализированных СМИ (см. табл. 3). Получается, что у подростков совесть ассоциируется с высоконравственными качествами человека, и это является центральной частью их социальных представлений о совести.

Следует обратить внимание на то, что в зону потенциальных изменений представлений о совести у школьников попала ассоциация об отсутствии совести, т. е. в скором времени представление молодежи об отсутствии совести у современных людей может войти в ядерную часть их социальных представлений, что косвенно может свидетельствовать о негативном развитии нравственности населения России. Учитывая результаты анализа взаимосвязи представлений о совести с нравственной направленностью молодежи [3], подобные представления о совести могут быть тесно связаны с падением нравственной культуры человека и его направленностью на эгоистическое поведение, не учитывающее интересы других людей [17].

Необходимо заметить, что разброс содержания ассоциаций со словом «совесть» к 2016 г. значительно увеличился. Наряду с устойчиво позитивным характером элементов ядра социальных представлений о совести, среди подростков с 2008 по 2016 гг., значительно возросло число ассоциаций с негативной окраской (боль, грусть, тоска, глупость, невыгодность, угнетение совестью и т. п.). Это говорит



о субъективной остроте этой темы и о наличии негативных эмоций у подростков в отношении феномена совести.

При проведении анкетирования в 2016 г. практически не было случаев демонстративного отказа выполнять задания, как это нередко наблюдалось в школах в 2008 г., часто с резко негативным вербализуемым отношением к феномену *совести*. В 2016 г. появился также новый содержательный пласт ассоциаций с понятием «совесть», связанных с силой человеческого духа (храбрость, смелость, решительность, получение сил, борьба и т. п.), который практически отсутствовал в представлениях старшеклассников в 2008 г.

В СМИ в последние годы стали чаще обращаться к темам нравственности. Президент России в обращениях к общественности говорит о важности воспитания нравственных качеств в каждом гражданине, в новостях стали рассказывать о самоотверженных поступках людей. В сознании подростков в 2016 г. феномен «совесть» становится теснее связан с социальными взаимоотношениями, что подтверждают данные по обоим методикам, а внутренняя эмоциональная напряженность возрастает, что может свидетельствовать о некоторых особенностях социальных представлений подростков о совести. К ним можно отнести недостаточность объема информации о сущности совести, противоречивость внутреннего содержания представлений и установок, что косвенно доказывает слабое знакомство современных старшеклассников с механизмом внутренней работы совести. Выявленная динамика социальных представлений о совести со смещением акцента в сторону социально одобряемого поведения и взаимоотношений в социуме позволяет надеяться на постепенный переход от морального к нравственному в сознании современной молодежи.

Можно заключить, что у современных подростков наблюдается стабильность в их отношении к феномену совести, содержательная наполненность ядра социальных представлений о совести изменяется незначительно. Изменения на периферии социальных представлений школьников о совести свидетельствуют о возможной тенденции постепенного «размывания» представлений о совести среди молодежи.

По результатам исследования можно предположить, что нравственное развитие современных подростков подвергается негативным воздействиям. Подобная ситуация требует от общества и государства предпринять адекватные меры. О необходимости возрождения воспитательной функции российской школы пишет целый ряд исследователей [14; 16]. Положительную роль в формировании нравственности молодежи могут играть разработанные и внедренные в учебный процесс новые учебно-воспитательные программы, организация внеучебной деятельности школьников, проведение групповых дискуссий и тренингов по нравственной тематике и т. п.

### Список литературы

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
2. *Воловикова М. И., Журавлев А. Л.* Роль нравственной элиты в воспитании молодежи // Ресурсы развития социально-профессиональной траектории учащейся молодежи: вызовы XXI века: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2015. С. 25–29.
3. *Воловикова М. И., Мустафина Л. Ш.* Представления о совести в российском менталитете. М.: Институт психологии РАН, 2016. 144 с.
4. *Доверие и недоверие* в условиях развития гражданского общества / отв. ред. А. Б. Купрейченко, И. В. Мерсиянова. М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2013. 564 с.

5. Емельянова Т. П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. М.: Институт психологии РАН, 2016. 476 с.
6. Журавлева Н. А. Психология социальных изменений: ценностный подход. М.: Институт психологии РАН, 2013. 524 с.
7. Ильин И. А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 352 с.
8. Куррейченко А. Б., Журавлев А. Л. Проблемы формирования и выявления нравственной элиты: итоги дискуссии // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 5. С. 97–99.
9. Мустафина Л. Ш. Возрастная динамика восприятия совести // Развитие человека в современном мире. 2019. № 4. С. 17–23.
10. Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы: сборник статей. М.: Институт психологии РАН, 2016. 448 с.
11. Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества: сборник статей. М.: Институт психологии РАН, 2014. 318 с.
12. Семенов В. Е. Духовно-нравственные ценности и воспитание как важнейшие условия развития России // Психологические исследования духовно-нравственных проблем: сборник статей. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 60–71.
13. Современная социальная реальность России и государственное управление: социальная и социально-политическая ситуация в России в 2012 г. В 2-х т. М.: ИСПИ РАН, 2014. Т. 1. 273 с.
14. Ушаков Д. В., Журавлев А. Л. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 5–13.
15. Фарт Р. Социальные представления // Социальная психология / под ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007. С. 395–405.
16. Юревич А. В. Либералы и псевдолибералы: психологические портреты // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 5, С. 84–94.
17. Юревич А. В. Развязно-агрессивный тип личности как проявление нравственного состояния современного российского общества // Психологические проблемы современного российского общества: сборник статей. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 125–143.
18. Abric J. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations // Papers on social representation. 1993. Vol. 2. P. 75–78.
19. Verges P. L'Evocation de l'argent: Une methode pour la definition du noyau central d'une representation // Bulletin de Psychologie. 1992. Vol. XLV. P. 203–209.



**Перевозкин Сергей Борисович**  
**Перевозкина Юлия Михайловна**

## **МОТИВАЦИОННО-РОЛЕВЫЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема социализации подростков. Указывается, что такие особенности, как узость интересов и потребностей оказывают влияние на все сферы развития подростков и способствуют снижению уровня общей социальной активности. Ставится проблема включения подростков в социальное пространство через освоение ролевого поведения в различных жизненных ситуациях. С этой целью проведено исследование подростков с легкой степенью отсталости и интеллектуальной нормой (N=50), рассмотрены мотивационно-ролевые модели социализации в подростковом возрасте, а также мотивационно-ролевой структуры у подростков с легкой степенью умственной отсталости с разным локусом ролевого конфликта. Полученные результаты демонстрируют, что подростки с нормой интеллектуального развития идентифицируются с ролями, соответствующими их возрастному диапазону, тогда как подростки с нарушением интеллекта идентифицируются с ролями, соответствующими более раннему возрастному периоду. Кроме того, у подростков с нарушением интеллекта наблюдаются дезинтегрированные тенденции в мотивационно-ролевой структуре, что обуславливает разобщенность в осваиваемых ролях.

*Ключевые слова:* роль, мотив, ожидания, структура.

**Perevozkin Sergey Borisovich**  
**Perevozkina Julia Mikhailovna**

## **MOTIVATION-ROLE MODELS OF SOCIALIZATION AT ADOLESCENCE**

*Abstract.* The article considers the problem of socialization of adolescents. It is indicated that such features the narrowness of interests and needs affect all areas of adolescent development and contribute to a decrease in the level of general social activity. The problem of inclusion of adolescents in social space through the development of role-playing behavior in various life situations is posed. To this end, a comparative study of adolescents with a mild degree of retardation and intellectual norm (N=50) was conducted, as well as a study of the motivational-role structure in adolescents with a mild degree of mental retardation with a different locus of role conflict. The results demonstrate that adolescents with a norm

---

**Перевозкин Сергей Борисович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», per@bk.ru, Новосибирск, Россия

**Перевозкина Юлия Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой практической и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», per@bk.ru, Новосибирск, Россия

**Perevozkin Sergey Borisovich** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, Novosibirsk, Russia

**Perevozkina Julia Mikhailovna** – Candidate of Psychological Sciences), Associate Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, Novosibirsk, Russia

of intellectual development are identified with roles corresponding to their age range, then adolescents with impaired intelligence are identified with roles corresponding to an earlier age period. In addition, disruptive tendencies in the motivational-role structure are observed in adolescents with impaired intelligence, which leads to disunity in the mastered roles.

*Keywords:* role, motive, expectations, structure.

**Введение.** Глобальные трансформации современного общества сопровождаются сильными кризисами в социуме, экономическими реформами, базовыми видоизменениями в массовом сознании. Современное общество требует от личности постоянной смены модели поведения для выполнения конкретных ролей. В любом взаимодействии каждый из индивидов, включенных в такое взаимодействие, выполняет определенную роль. В то же время объем ролевых моделей определяет уровень успешности индивида, который тесно связан с ролевыми конфликтами. Особенно это актуально для подростков с легкой умственной отсталостью. Дети с умственной отсталостью составляют самую многочисленную группу среди инвалидов детства (53,7 %). Специалистам, работающим с этой категорией детей, необходимо знать особенности их психического развития. В связи с этим возникает необходимость в подготовке соответствующих специалистов, способных проводить просветительскую, диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативную работу с детьми с умственной отсталостью. Недоразвитие структуры психического аппарата и непрогредиентность, т. е. фиксированность психического развития с остановкой дальнейшего распада. Высокая психическая ранимость, снижение адаптационных возможностей, не позволяет лицам с ментальными нарушениями успешно актуализировать общественные отношения и реализовать свою индивидуальность. Такой подросток не может использовать систему ролей, знаний, установок и пр. В этой связи приоритетными вопросами в области специальной психологии являются тенденции развития и изменения социальных процессов, которые требуют неразрывно связанных с изучением мотивационно-ролевой структуры последних исследований.

Для раскрытия проблемы необходимо детальное описание закономерностей и особенностей социально-психического развития умственно отсталых подростков. Характеризуя умственную отсталость, следует произвести дифференциацию специфического состояния с помощью диагностики, чтобы исключить непсихологические заболевания, ограниченные уровнем функционирования центральной нервной системы. Умственная отсталость как состояние задержанного или неполного умственного развития оказывает влияние на все сферы развития человека, обуславливает специфическое прохождение возрастных этапов. В частности, эта особенность определяет и характер развития ребенка в подростковом возрасте. Лицам с умственной отсталостью свойственно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их в норме развивающиеся сверстники, испытывают потребность в познании и общении [2]. Вследствие этого дети получают неполные, искаженные представления об окружающей действительности. Ребенок не способен критически оценить уровень своих достижений и не интересуется мнением взрослого об этом. Самооценка у детей с дебильностью в основном завышена. В ходе беседы испытуемые оценивают свой интеллект как самый высокий. Названные трудности обусловлены слабостью воли умственно отсталых детей. В основе этого явления лежат два основных фактора: слабое осознание целей и отсутствие необходимых побуждений к их достижению. Отсюда следует, что смысл индиви-

дуального подхода в процессе формирования у умственно отсталых школьников эмоционально-волевой сферы состоит не только в правильной, четкой постановке целей и доведении их до сознания ребенка, но и в формировании побуждения.

Говоря об общих проблемах личностного развития подростков с умственной отсталостью, О. К. Агавелян и Р. О. Агавелян [2] отмечают следующие: более узкая по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками сфера интересов и потребностей, снижение уровня общей активности, ослабление мотивационной сферы с доминированием мотива избегания неудачи и редуцированным мотивом достижения, что выражается в отказе от борьбы. Кроме того, авторы указывают на такие особенности, как преобладание экстернального локуса контроля, высокие показатели интравертированности, апатичность, безынициативность, эгоцентрические установки, аутичность, тревожность, недоверчивость, внушаемость, склонность к подражанию, бедное содержание самосознания, неадекватно завышенная или заниженная неустойчивая самооценка, существенные расхождения между образом реального и идеального «Я» и многое другое. Клинические исследования отмечают наличие многочисленных невротических синдромов и психопатических черт характера. Наконец, следует отметить и специфичность общения со сверстниками у подростков с умственной отсталостью. Как указывает В. Г. Петрова и И. В. Белякова [15], у этих подростков потребность в общении не слишком велика. Им свойственна безынициативность. Однако эти дети уже обладают довольно большим запасом разнообразных знаний. Д. И. Бойков [5] также указывает, что особенности психического и речевого развития затрудняют общение умственно отсталых детей не только со сверстниками, но и со значимыми взрослыми, что отрицательно сказывается на положении ребенка в коллективе сверстников, определяет его негативное отношение к окружающим, формирует отрицательные черты характера.

Мотивационная сфера подростков с интеллектуальной недостаточностью характеризуется незрелостью, ограниченным спектром мотивов, стремлением к активной деятельности при появившемся побуждении, кратком по времени и слабом по выраженности; социальные потребности находятся на примитивном уровне, как указывает Л. В. Шипова [17]. Мотивы у подростков с легкой степенью умственной отсталости в основном реализуются с удовлетворением базовых потребностей (например, в безопасности и еде), минимально опосредованы, зачастую не осознаются или частично доступны сознанию, а также имеют слабую стойкость. Смыслообразование мотивов является нарушенным для лиц с умственной отсталостью, характеризуясь бедностью содержания, не побуждающих к деятельности. В таких условиях усвоение социальных мотивов принимает вид особой трудности, т. к. для этого нужны развитые мыслительные процессы абстрагирования и обобщения [17]. Недифференцированность, узость диапазона переживаний определяет отсутствие или слабую выраженность борьбы мотивов у подростков с умственной отсталостью, которая является важным фактором формирования эмоционально-волевой сферы человека. Чем выше уровень развития сознания человека, тем выше уровень волевых усилий, тем успешнее идет процесс формирования высоких благородных чувств.

Проблема включения детей с легкой умственной отсталостью в жизнь социума, а также эффективного ролевого поведения в различных жизненных ситуациях остается актуальной проблемой современной олигофренопедагогики. Исследование, проведенное С. К. Симпликан и др. [22], представляет модель социальной интеграции личности с интеллектуальной недостаточностью. Модель включает две области, с одной стороны влияние общества, с другой межличностные отношения. Автор



указывает на важность включения всех членов семьи и педагогов в процесс межличностной коммуникации, позволяющий подросткам с умственной отсталостью развивать и поддерживать социальные отношения, участвовать в общественных мероприятиях, реализуя ролевое поведение. И. Холл [19] утверждает, что отдельные черты продуктивной коммуникации, как ощущение чувства сопричастности, дружбы и безопасности, создают благоприятные условия для социального включения людей с ментальными нарушениями в развитии. Принадлежность к социальной группе, реализация социальных ролей, поддержка при выполнении социальных ролей в обществе увеличивает продуктивность формирования ролевой структуры подростков. Л. С. Выготский [3], А. Н. Леонтьев [8] в своих исследованиях отводят положению эмоционального развития ключевую роль в социализации и адаптации детей. Е. Б. Беляева [4] развивает эту мысль и приходит к выводу, что возможности социальной адаптации лиц с нарушениями интеллекта в значительной степени будут определяться спецификой эмоциональной регуляции поведения и уровнем зрелости навыка управлением своего эмоционального реагирования в контексте разнообразных ситуаций социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Существующая практика обучения и воспитания подростков с легкой степенью умственной отсталости не позволяет самостоятельно и успешно адаптироваться в различных сферах социальной жизни. Прежде всего, это обусловлено сложностью в освоении ролей и связанных с ними ожиданий. Знакомство с ролью происходит в процессе сюжетно-ролевой игры, которая требует участия нескольких детей [18]. Игра оказывает большое влияние на развитие взаимоотношений, на усвоение нравственных норм, на развитие ребенка в целом. Большое значение имеют те отношения, которые возникают у детей в игре – при распределении ролей, обсуждении правил поведения и т. п. [9; 12; 14]. В то же время у детей с легкой умственной отсталостью подлинной игры не возникает [2]. Недостаточное усвоение информации, задержка и трудности ведущей деятельности ведут к изменению социального статуса ребенка с умственной отсталостью в коллективе сверстников.

Вместе с тем, важным компонентом социальной адаптации является приобретение определенного статуса в среде сверстников умственно отсталым ребенком в широком кругу и в ограниченном социальном пространстве школы [1; 2]. Согласно результатам социометрического исследования М. Манети, Б. Х. Шнайдер и Г. Сиперштайн [21], состоявшего в изучении принятия сверстников с умственной отсталостью в итальянскую начальную школу, пять из шести детей с ограниченными возможностями, которые были включены в обычные классы обеих школ, были отвергнуты в социальном плане. Это еще раз доказывает необходимость развивать у умственно отсталого школьника возможности опознавания актуального функционального и эмоционального состояния человека. Умственно отсталые школьники понимают свои чувства и чувства окружающих на слабом и примитивном уровне, регулируя внутренние переживания неумело, устанавливают дружеские отношения в коллективе в большей степени правильно. Распознавание эмоционального состояния у собеседника по общению в любой деятельности запускает процесс развития действий самокоррекции и самоконтроля у детей. Внимательность детей с ментальными дисфункциями к эмоциональному состоянию другого служит основой налаживания межличностных контактов, на этой структуре дети с ограниченными возможностями будут развивать свое ролевое поведение, необходимое для эффективной социализации. С другой стороны, с точки зрения М. Г. Агавелян [1], расширение социально-перцептивной сферы детей с легкой умственной отсталостью



через формирование процесса опознания и обучение характеристикам невербально-знаковой системы помогает детям с интеллектуальными нарушениями адекватно регулировать свое ролевое поведение. В своем исследовании автор приходит к выводу, что развитие личностных контактов и невербального поведения поможет детям с легкой умственной отсталостью обрести социальную поддержку, представляющую главную ценность для детей.

В заключение теоретического анализа проблемы ролевого поведения умственно отсталых подростков необходимо отметить отсутствие исследований в этом направлении. В этой связи целью настоящей работы является осмысление мотивационно-ролевой структуры у детей с легкой умственной отсталостью.

**Методология исследования.** С целью изучения специфики мотивационно-ролевой структуры подростков с легкой степенью умственной отсталости проведено эмпирическое исследование, предполагающее выявление особенностей ролевых моделей подростков с умственной отсталостью по сравнению с нормой умственного развития (критерий U-Манна-Уитни) [11]. Кроме того, на выборке подростков с умственной отсталостью проводился структурно-психологический анализ А. В. Карпова [6]. В рамках указанного анализа исследуемая выборка подростков была разделена на подгруппы, в зависимости от типа локуса ролевого конфликта, а затем в каждой подгруппе рассчитывались взаимосвязи и структурные индексы.

В исследовании было использовано две методики. «Калейдоскоп» (Ю. М. Перевозкина, Л. В. Паньшина, О. О. Андроникова, Н. В. Дмитриева, патент № 2625284, зарегистрирован 12 июля 2017 г.), предназначенная для диагностики мотивационно-ролевой структуры. Опросник «Измерение локуса ролевого конфликта» (ЛРК) П. П. Горностай, адаптированный для выборки подростков с легкой степенью умственной отсталости, диагностирующий тип ролевого конфликта.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа № 59» (МБОУ СОШ № 59); Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение г. Новосибирска «Специальная (коррекционная) школа № 1» (МКОУ С(К)Ш №1). В состав эмпирической выборки вошли подростки в возрасте от 12 до 16 лет. Объем экспериментальной выборки составил 50 испытуемых, из них 25 с нормой интеллектуального развития и 25 с легкой степенью умственной отсталости, 26 мужского и 24 женского пола.

**Результаты исследования.** Согласно результатам сравнительного анализа, для подростков с легкой степенью умственной отсталости характерны роли, относящиеся к более раннему возрастному периоду (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение ролевых моделей у подростков с легкой степенью умственной отсталости и нормой интеллектуального развития

Ролевые модели	М – Норма	М – Легкая степень умственной отсталости	U	p-уров.
мальчик	0,64	3,45	312,50	0,015
девочка	0,82	3,64	319,50	0,017
дева	3,80	0,77	337,00	0,019
герой	3,61	0,14	332,00	0,024

У подростков с ментальными нарушениями выражена ролевая идентичность с ролью девочки (M=3,64) и ролью мальчика (M=3,45), что отражает их незрелость,

инфантильность и зависимость от взрослых. Согласно Т. А. Колосовой [7] эта ситуация обусловлена инфантильными психологическими защитами, сформировавшимися в жесткой семейной зависимости, вследствие чего жизнь ребенка сводится к дезадаптации в окружающей среде. Дети с нормой интеллектуального развития в семейной сфере выбирают роли героя ( $M=3,61$  баллов) и девы ( $M=3,80$ ) и это превышает показатели детей с легкой степенью умственной отсталости. Главный вывод представляет собой установление того, что для школьников с легкой умственной отсталостью характерен выбор импульсивных, инфантильных ролей. Ролевое поведение детей с интеллектуальными нарушениями, предпочитающих ролевые модели мальчика и девы, характеризуются детскими неустойчивыми стремлениями, связанными с незрелостью эмоционально-волевой сферы и с незрелостью самосознания и рефлексии. Полученные результаты отражают особенности школьного периода, описанные в трудах как отечественных, так и зарубежных авторов. Согласно данным Д. Свааба [16], незрелость некоторых областей головного мозга, отвечающих за контроль импульсов и планирование поведения, детерминирует высокую предрасположенность детей к рискованному поведению. В другом исследовании Дж. М. Лайт и др. [20] рост асоциального поведения, начинающийся с 12 лет и заканчивающийся к 16 годам, обусловлен наличием оппозиционных установок по отношению к окружающим взрослым. Подростки с нормой интеллектуального развития обнаруживают желание и тенденции быть самостоятельными, автономными и взрослыми, что согласуется с эмпирическими данными. Противоположная тенденция наблюдается у подростков с легкой степенью умственной отсталости, отсутствует желание к самостоятельности и активности при несформированной ответственности и соответствии нормам и правилам социального поведения.

Результаты исследования по методике «Измерение локуса ролевого конфликта» (ЛРК) П. П. Горностай, адаптированной для подростков с умственной отсталостью, показывают, что у них отсутствует интернальный тип, отличающийся ориентацией на собственные интересы, потребности и ценности в процессе реализации ролевого поведения. Вместе с тем у большинства подростков с умственной отсталостью выражен экстернальный тип (64 %). Полученные результаты отражают закономерное социальное развитие таких подростков, когда ролевое поведение строится с учетом ролевого ожидания окружающих людей. Незначительный процент подростков обнаружили промежуточный тип (36 %), характеризующийся ориентацией как на собственные потребности, так и на общественные эспектации.



Рис. 1. Процентное распределение подростков с умственной отсталостью по типам локуса ролевого конфликта

Таким образом, процентное соотношение представленных данных по типам локуса ролевого конфликта свидетельствует, что для подростков с умственной отсталостью ролевое поведение строится с учетом ожиданий окружающих людей, без

учета собственных желаний, потребностей и интересов (рис. 1.). На основе полученных эмпирическим путем данных построена мотивационно-ролевая структура по методу структурно-психологического анализа А. В. Карпова [6]. На рисунках 2 и 3 изображены мотивационно-ролевые структуры при экстермальном типе ЛРК (рис. 2.) и промежуточном типе ЛРК (рис. 3.).

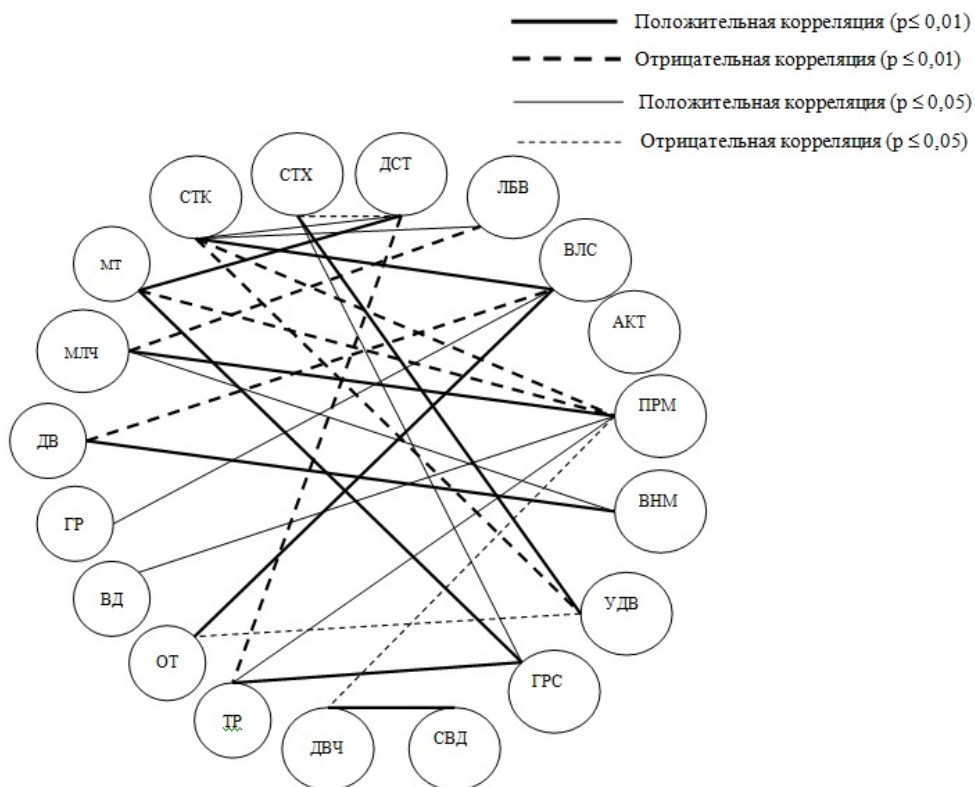


Рис. 2. Структурограмма ролей и мотивов в группе подростков с легкой степенью умственной отсталости при экстермальном типе локуса ролевого конфликта\*

\* Условные обозначения в этом рисунке и в последующем:

СТХ – старуха; СТК – старик; МТ – мать; ОТ – отец; ДВ – дева; ГР – герой; ВД – ведьма; ТР – трикстер;

ДВЧ – девочка; МЛЧ – мальчик; ДСТ - дистанция; ЛБВ – Эмоциональная близость; ВЛС - власть; АКТ - активность; ПРМ - перемены; ВНМ – внимание; УДВ – удовлетворение физических потребностей; ГРС – агрессия; СВД – освобождение.

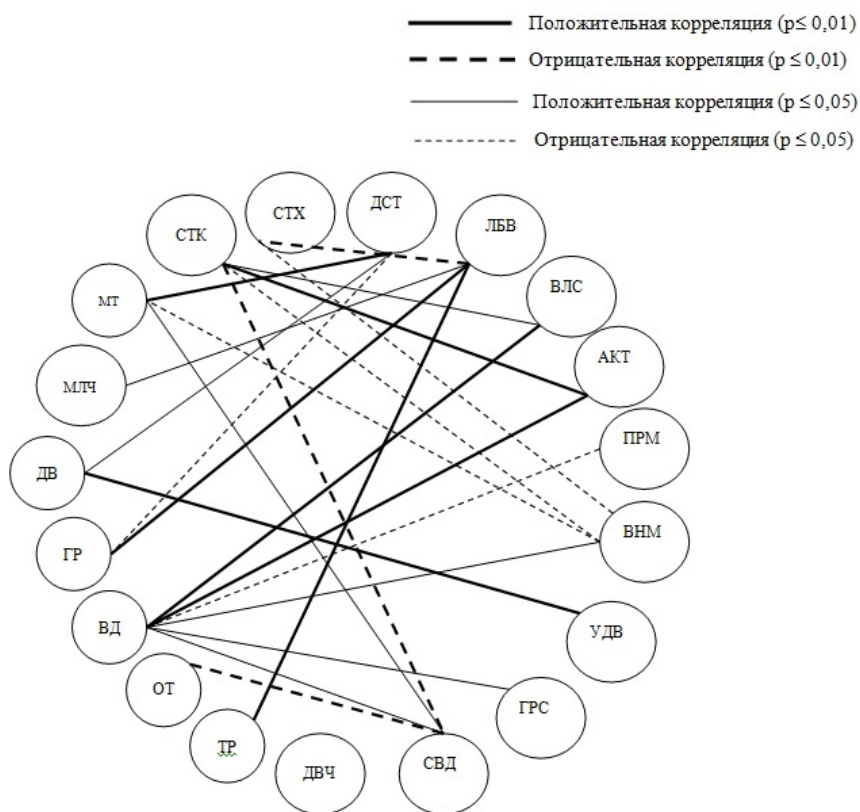


Рис. 3. Структурограмма ролей и мотивов в группе подростков с легкой степенью умственной отсталости отсталостью с промежуточным типом локуса ролевого конфликта

**Обсуждение полученных результатов.** Результаты исследования продемонстрировали как общие, так и частные корреляции в двух подгруппах подростков с нарушением интеллекта. В результате построения мотивационно-ролевой структуры выявлены особенности в подгруппе подростков с экстернальным локусом ролевого конфликта. Важной и отличительной особенностью таких подростков является конфликтная мотивационно-ролевая структура. Наиболее конфликтными являются ролевая модель матери и старухи. Ролевая модель старухи отрицательно связана с мотивом дистанцирования и положительно с потребностью в агрессии. Роль матери положительно связана с мотивом дистанцирования (причем в обеих подгруппах) и с потребностью в агрессии (только в группе подростков с экстернальным типом ЛРК). Ролевая модель старухи отличается духовностью, обращенностью ко внутреннему миру, а ролевая модель матери предполагает готовность к сочувствию и помощи на уровне самоотверженности и самопожертвования [9; 14]. Такие характеристики ролевых моделей абсолютно расходятся с выше коррелирующими мотивами подростков с интеллектуальной недостаточностью, что обусловлено недоразвитием мотивационной сферы у лиц с умственной отсталостью. Наименее конфликтными выступают детские ролевые модели. Так, обе роли детей (мальчик и девочка) положительно связаны с потребностью во внимании, а ролевая модель мальчика еще и связана с потребностью в переменах [10; 13]. Взаимосвязь потребности в эмоциональной близости и роли ребенка говорит об импульсивности подростков, желающих получать в свой адрес одобрение и любовь от окружающих,

не стремясь при этом к самостоятельным действиям. Учитывая, что именно эти две роли являются доминирующими в ролевой структуре личности у подростков с умственной отсталостью, то можно констатировать, что именно эти ролевые модели являются понятными и аутентичными для них. Что не скажешь про подростков с диагностируемым промежуточным типом. Для них эти роли являются конфликтными, особенно роль девочки, которая положительно коррелирует с потребностью в дистанцировании.

Заслуживает внимания тот факт, что наибольшее количество положительных корреляций в группе подростков с промежуточным типом ЛРК обнаружено с ролевой моделью ведьмы, которая положительно связана с потребностью во власти, в агрессии, в активности, во внимании, в освобождении и отрицательно с потребностью в переменах. В группе подростков с экстернальным локусом ролевого конфликта подобной ролевой моделью выступает роль старика, которая положительно связана с потребностью в дистанцировании, в эмоциональной близости, во власти и отрицательно с потребностью в переменах и удовлетворении физиологических потребностей. Это позволяет предположить мотивационную напряженность этих ролевых моделей для подростков с умственной отсталостью. Так, для роли ведьмы характерно проявление индивидуальности, склонность полагаться на собственные силы в достижении поставленных целей, эгоцентризму. В этой связи эта ролевая модель выступает наиболее эффективной реализацией собственных потребностей для подростков с промежуточным типом ЛРК, у которых могут быть выражены тенденции к агрессии, вниманию, власти. Однако общественная надстройка, так ярко выраженная у подростков с экстернальным типом ЛРК, приводит к конфликтности в выражении своих потребностей. Эти подростки делают неуспешные попытки реализовать собственные потребности в соответствии с требованиями общепринятых норм.

Расчет структурных индексов показал, что в группе подростков с экстернальным локусом ролевого конфликта, имеющих интеллектуальные нарушения, наблюдается преобладание интегрирующих тенденций (рис. 4).

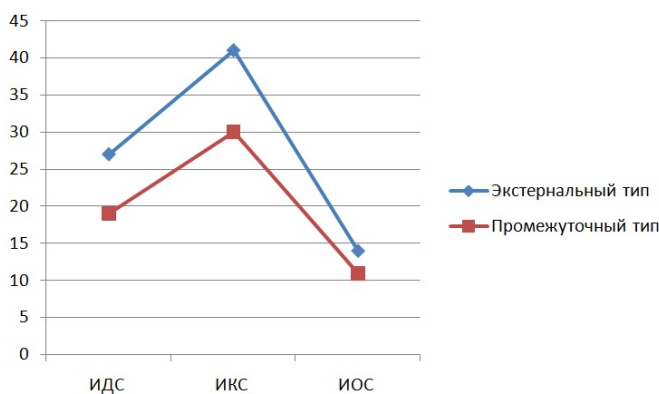


Рис. 4. Специфика мотивационно-ролевой структуры в группе подростков с легкой степенью умственной отсталостью с различным типом локуса ролевого конфликта

Результат отражает тот факт, что для подростков с ментальными нарушениями наиболее эффективным при социализации является ролевое освоение при опоре на социальные нормы и правила, что позволяет им регулировать собственное поведение, основываясь на общественных ожиданиях. При этом мотивационно-ролевая структура подростков с экстернальным типом более интегрирована, чем у подрост-

ков с промежуточным типом локуса ролевого конфликта. Вместе с тем в обеих группах наблюдаются дезинтегрированные тенденции в мотивационно-ролевой структуре, что обуславливает разобщенность в осваиваемых ролях. В целом, динамика структурных индексов имеет идентичный профиль в обеих подгруппах с той лишь разницей, что в подгруппе подростков с экстернальным ЛРК больше корреляций. Это свидетельствует о том, что структурные трансформации у подростков с умственной отсталостью имеют в большей степени количественные, но не качественные различия. Для подростков обеих групп характерно то, что роли не проходят сквозь призму личностных диспозиций и не включаются в мотивационно-ролевую структуру личности.

**Выводы.** Главный вывод представляет собой установление того, что для школьников с умственной отсталостью характерен выбор импульсивных, инфантильных ролей. Ролевое поведение подростков с интеллектуальными нарушениями, предпочитающих ролевые модели, относящиеся к раннему возрастному периоду, характеризуются неустойчивыми стремлениями, связанными с незрелостью эмоционально-волевой сферы и с незрелостью самосознания и рефлексии. Выраженный локус ролевого конфликта у подростков с легкой степенью умственной отсталостью проходит по типу экстернального, демонстрирующего ориентацию на нормы и правила окружающих при игнорировании собственных мотивов, ценностей и интересов.

Мотивационно-ролевая структура подростков с умственной отсталостью различается при различном типе локуса ролевого конфликта: у подростков с экстернальным типом локуса ролевого конфликта мотивационно-ролевая структура более интегрирована, чем у подростков с промежуточным типом. Вместе с тем у них наблюдаются дезинтегрированные тенденции в мотивационно-ролевой структуре, что обуславливает разобщенность в осваиваемых ролях. Например, противоречия встречаются в таких ролях, как трикстер, старуха, мать и отец, детерминируя тем самым непонимание и отсутствие осознанности подростков в функционировании общепринятых социальных ролей.

Полученные результаты позволяют дифференцированно подойти к пониманию мотивов личностей с интеллектуальной недостаточностью и организовывать психологическое сопровождение социализации подростков в специальных коррекционных учреждениях.

### Список литературы

1. *Агавелян М. Г.* Распознавание экспрессии человека умственно отсталыми детьми и подростками: Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 82 с.
2. *Агавелян Р. О., Агавелян О. К.* Голос и адаптация в социуме лиц с интеллектуальной недостаточностью // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 138–144.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
4. *Беляева Е. Б.* Развитие психических процессов младших школьников в процессе игры как ведущей формы обучения [Электронный ресурс] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psihicheskikh-protsessov-mladshih-shkolnikov-v-protssesse-igry-kak-veduschey-formy-obucheniya> (дата обращения: 18.01.2020).
5. *Бойков Д. В.* Общение детей с проблемами в развитии. СПб.: Каро, 2005. 300 с.
6. *Карпов А. В.* Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 744 с.



7. Колосова Т. А. Механизмы психологической защиты умственно отсталых подростков в контексте школьной адаптации [Электронный ресурс] // Вестник КГУ. 2011. № 5–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-psiologicheskoy-zaschity-umstvenno-otstalyh-podrostkov-v-kontekste-shkolnoy-adaptatsii> (дата обращения: 21.01.2020).

8. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: МГУ, 1971. 40 с.

9. Перевозкина Ю. М. Социализация и социальные роли современной молодежи. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. 184 с.

10. Перевозкина Ю. М. Системная модель социально-ролевого функционирования личности // Интеллект. Культура. Образование: сборник материалов Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения РАО И. С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 19–21.

11. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Основы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. Ч. 2. 242 с.

12. Перевозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б. Теоретический конструкт ролевых импозитов // СМАЛЬТА. 2015. № 5. С. 45–52.

13. Перевозкина Ю. М., Федосов В. Г., Прюс Ф. Функциональная организация импозитно-ролевой социализации молодежи: метасистемный подход // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 130–144.

14. Перевозкина Ю. М., Зиновьева Л. В. Структура ролевой социализации // Социокультурные проблемы современного человека: сборник трудов конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. Ч. 2. С. 206–214.

15. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.

16. Свааб Д. Мы – это наш мозг: От матки до Альцгеймера / пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. 544 с.

17. Шипова Л. В., Кухарчук О. В. Проблема мотивации учения умственно отсталых школьников в специальной психологии [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2015. № 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-motivatsii-ucheniya-umstvenno-otstalyh-shkolnikov-v-spetsialnoy-psiologii> (дата обращения: 09.01.2020).

18. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2001. 416 с.

19. Hall E. Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities // Journal of Intellectual Disability Research. 2010. Vol. 54, Iss. 1. P. 48–57.

20. Light J. M., Rusby J. C., Nies K. M. [etc.] Antisocial Behavior Trajectories and Social Victimization Within and Between School Years in Early Adolescence // Journal of Research on Adolescence. 2014. Vol. 22, Iss. 2. P. 322–336.

21. Manetti M., Schneider B. H., Siperstein G. Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample // International Journal of Behavioral Development. 2001. Vol. 25, Iss. 3. P. 279–286.

22. Simplican S. C., Leader G., Kosciulek J. [etc.] Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation // Research in developmental disabilities. 2015. Vol. 38. P. 18–29.



**Зорькина Ольга Сергеевна**

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СТУДЕНТАХ «НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»:  
К ВОПРОСУ О ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме уровня подготовленности выпускников средней общеобразовательной школы к поступлению в высшие учебные заведения. Описываются результаты анализа представлений педагогов и психологов о «студентах нового поколения» в сравнении с классическими характеристиками студенчества как самостоятельной психосоциальной группы со специфическими возрастными характеристиками в юности.

В работе предпринимается попытка определить аспекты, описывающие готовность/неготовность к учебной деятельности в вузе с позиций когнитивных, психосоциальных и личностных особенностей современных студентов. Приводятся данные эмпирического исследования личностных особенностей студентов первого курса ФГБОУ ВО «Новосибирского государственного педагогического университета» как предпосылок успешного (либо отягощенного трудностями) вузовского обучения, а именно: структуры мотивации учебной деятельности, уровня личностной и ситуативной тревожности, степени выраженности отдельных аспектов саморегуляции личности – умения планировать, моделировать и программировать свою деятельность, гибко подстраиваться под ее изменяющиеся условия, самостоятельно принимать решения и оценивать результаты; отдельных компонентов социально-психологической адаптированности (принятия себя и других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль и др.). Делается вывод о необходимости адаптации профессорско-преподавательского состава к индивидуально-психологическим особенностям современного студенческого контингента и выработки более гибких траекторий учебного процесса, в рациональных пропорциях сочетающих классические и интерактивные методики преподавания учебных дисциплин.

*Ключевые слова:* высшая школа, личностные характеристики студента, мотивация учебно-профессиональной деятельности, психический инфантилизм, коммуникативное поведение, психологическая готовность студента к обучению в вузе, личностная саморегуляция, социально-психологическая адаптация.

**Zorkina Olga Sergeevna**

**REPRESENTATIONS ABOUT STUDENTS OF THE “NEW GENERATION”:  
TO THE QUESTION ABOUT YOUTH AGE AND PSYCHOLOGICAL  
READINESS FOR LEARNING AT THE UNIVERSITY**

*Abstract.* The article is devoted to the current problem of the level of preparedness of graduates of secondary schools for entering higher educational institutions. The results of the analysis of the ideas of teachers and psychologists about “students of a new generation”

---

**Зорькина Ольга Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», [olgasergeevnazorkina@gmail.com](mailto:olgasergeevnazorkina@gmail.com), Новосибирск, Россия

**Zorkina Olga Sergeevna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, [olgasergeevnazorkina@gmail.com](mailto:olgasergeevnazorkina@gmail.com), Novosibirsk, Russia

are described in comparison with the classical characteristics of students as an independent psychosocial group with specific age characteristics in their youth.

The work attempts to identify aspects that describe the readiness/unpreparedness for educational activities at the university from the standpoint of the cognitive, psychosocial and personal characteristics of modern students. The data of an empirical study of the personal characteristics of first-year students of “Novosibirsk State Pedagogical University” are presented as prerequisites for successful (or burdened by difficulties) university education, namely: the structure of motivation for educational activity, the level of personal and situational anxiety, the severity of certain aspects of personality self-regulation - skills plan, model and program their activities, flexibly adapt to its changing conditions, make decisions and evaluate the results itself; individual components of socio-psychological adaptation (accepting oneself and others, emotional comfort, internal control, etc.). The conclusion is drawn about the need to adapt the teaching staff to the individual psychological characteristics of the modern student body and to develop more flexible trajectories of the educational process, in rational proportions combining classical and interactive teaching methods of academic disciplines.

*Keywords:* higher school, personal characteristics of the student, motivation of educational and professional activities, mental infantilism, communicative behavior, psychological readiness of the student to study at the University, personal self-regulation, social and psychological adaptation.

Актуальность рассматриваемой в этой статье проблемы обусловлена произошедшим несколько лет назад вынужденным переходом высших учебных заведений на Болонскую систему образования. Внедрение в образовательный процесс ФГОС третьего поколения, а в настоящий момент и ФГОС «три плюс», ставит перед профессорско-преподавательским составом задачу перестройки, обновления образовательных технологий, выработки новых подходов к обучению студентов «нового времени». Этот вопрос сейчас стоит чрезвычайно остро, а некоторыми преподавателями воспринимается даже болезненно, поскольку они не могут принять изменения и «примириться» с некоторыми психологическими особенностями современных студентов и их новыми запросами и ориентирами в отношении процесса учебной деятельности. «Имеет место девальвация и деградация высшего образования в целом и современного студенческого контингента в частности», – в таком ключе высказываются о сегодняшнем положении дел в вузах отдельные преподаватели. Они сетуют на то, что абитуриенты поступают на факультеты со слабой базовой школьной подготовкой. «Жертвы ЕГЭ» – это словосочетание уже прочно вошло в педагогический лексикон. По мнению преподавателей, уровень школьной подготовки у отдельных студентов первого курса настолько низкий, что вызывает уже не досаду и раздражение, а беспокойство и жалость.

Классическая высшая школа с ее подходами к преподаванию перестала соответствовать уровню подготовленности вчерашних выпускников средней школы и идет иногда вразрез с их запросами и представлениями об учебном процессе в вузе. Инновационные же, интерактивные методы, как показывает практика, принимаются и используются далеко не всем ППС вузов [7], так как у некоторой части педагогов есть сомнения в их образовательной эффективности по сравнению с традиционной лекционно-семинарской системой.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что студенчество как исторически уникальная психосоциальная категория, которая была выделена в 1960-х гг. ленинградской научной школой под руководством Б. Г. Ананьева при исследовании

психофизиологических функций взрослых людей, за последние несколько десятилетий претерпела колоссальные метаморфозы в своей психологической организации согласно общей логике общероссийских социальных и культурных изменений.

В связи с этим автор настоящей статьи задается целью кратко проанализировать и обобщить классические взгляды на студенчество как категорию со своими специфическими психосоциальными и возрастными характеристиками и сравнить с современными представлениями педагогов и психологов, работающих со студенческим контингентом.

В классической возрастной психологии в качестве базовых личностных характеристик студентов традиционно рассматривают экзистенциальный кризис, следствием преодоления которого становится чувство индивидуальности и формирование целостной Эго-идентичности. Ведущей деятельностью этого возраста является деятельность учебно-профессиональная, в которой происходит профессиональное самоопределение будущего молодого специалиста. По мнению И. А. Зимней, классический студент характеризуется высоким образовательным уровнем, активным потреблением культурных ценностей, высокой познавательной мотивацией, стремлением к самостоятельному научному поиску и являет собой гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости [3, с. 239]. Студенчество как самостоятельная психосоциальная группа характеризуется высокой социальной и политической активностью; гибкостью, открытостью всему новому. Именно в юношеском возрасте человек имеет максимальную работоспособность и тенденцию к раскрытию своего творческого потенциала.

Описывая психосоциальное развитие в этот период онтогенеза, Э. Эриксон [10], вводит понятие психосоциального моратория, трактуемое как некая «отсрочка», запаздывание в принятии молодым человеком на себя обязательств взрослого. «Данный период характеризуется избирательной снисходительностью со стороны общества и вызывающей беззаботностью со стороны юности...» [10, с. 167]. Молодой человек «примеряет» на себя различные аспекты Эго-идентичности, определяя, насколько они приемлемы обществом и им самим. Д. Шеффер, основываясь на концепции Э. Эриксона, утверждает, что лишь «... во время учебы в университете... молодые люди и девушки переходят от диффузного или незрелого статусов к статусу моратория, а затем достигают чувства идентичности...» [9, с. 650]. При этом, по мнению Д. Шеффера, «многие студенты регрессируют со стадии достижения идентичности до стадии моратория или даже... до стадии диффузной идентичности [9, с. 653–654]. Думается, что в этой связи уместно будет упомянуть вопрос о формировании в студенческом возрасте аспекта профессиональной идентичности. Эмпирическое исследование студентов факультета иностранных языков педагогического университета, целью которого как раз и являлось выявление особенностей становления профессиональной идентичности, позволило прийти к выводу, что у подавляющего большинства студентов на среднем этапе обучения (3 курсе) ярко выражен ее мораторий – то есть кризис выбора профессии, когда студент остро осознает проблему выбора, но к окончательному варианту ее решения пока не пришел [5].

В учебном пособии по психологии развития человека В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева описывается явление, которое принято называть «кризисом первого курса» [8]. Его в большей или меньшей степени переживают все начинающие студенты, даже те, кто поступил в высшее учебное заведение осознанно и именно на то направление, на которое хотел. Авторы отмечают трудности процесса адаптации

к вузу в связи со сменой учебного коллектива; с неумением студента регулировать собственное поведение и деятельность без привычного со школьных времен контроля педагогов и родителей; с неспособностью быстро и самостоятельно справиться с организацией режима труда и отдыха в условиях вузовского обучения и т. п. В связи со всем вышеизложенным В. И. Слободчиковым и Е. И. Исаевым вводится такое понятие, как «неподготовленность к обучению в вузе» [8, с. 321].

Таким образом, человек в описываемый возрастной период, находясь в социальном статусе студента и выполняя предписанную этим статусом роль, проходит через нормативный возрастной кризис, реализуясь в процессе учебно-профессиональной деятельности, выходит на новую ступень когнитивного и личностного развития. Однако, как уже было сказано ранее, в современной ситуации реформ образования среди педагогов высшей школы дискутируется вопрос о «деградации» по отдельным направлениям психического развития. Так, согласно данным опроса, проведенного М. П. Полевой и ее сотрудниками [7], лишь небольшая часть обследованного ими преподавательского состава вузов г. Москвы считает нынешнее поколение студентов не изменившимся в худшую сторону, а просто другим. Так, по мнению этой части выборки, студенты стали более самостоятельны, раскованны, открыты в общении; более компетентны в использовании информационных технологий; проявляют большую заинтересованность в будущей профессии. Однако больше половины опрошенных преподавателей (от 56,5 до 66,7 % по разным столичным вузам) считают современных студентов «обучающимся поколением более низкого качества», которое отличается узким кругозором, потребительским отношением к жизни, недостаточным знанием истории, низким базовым школьным образованием, сниженным, по сравнению с предыдущими поколениями молодежи, уровнем интеллектуальных способностей. По мнению этой категории педагогов, у подавляющего большинства учащихся вузов отсутствует учебная мотивация, критичность оценивания своих возможностей в деятельности, но при этом наблюдается инфантильность и безответственность при выполнении учебных обязанностей.

Одна из первых узкоспециальных и наиболее известных на данный момент работ, посвященных трудностям адаптации к условиям обучения в высшей школе, является статья Е. Р. Исаевой [6]. В ней автор рассматривает проблему появления в вузе «студентов нового поколения» со специфическими личностными качествами и запросами относительно образовательного процесса, что обусловлено реформами системы среднего общего образования. Е. Р. Исаева описывает результаты психодиагностического исследования первокурсников ГБОУ ВПО «Санкт-Петербургского Государственного медицинского университета им. академика И. П. Павлова Минздравоохранения РФ», которое позволило составить собирательный психологический портрет начинающего современного студента. Анализ этого портрета предоставляет читателю возможность сделать неутешительные выводы: студенты исследуемой выборки характеризуются сниженными механизмами саморегуляции; они беспечны, импульсивны, не умеют без контроля извне организовать свое время, планировать деятельность, в том числе учебную, не прилагают достаточно волевых усилий для выполнения социальных требований. Именно по этим причинам, как считает Е. Р. Исаева, у студентов может наблюдаться снижение продуктивности занятий при отсутствии контроля и регулярных внешних проверок, особенно при увеличении объема учебной работы. Также, согласно интерпретации автором данных психодиагностики, первокурсники обладают высоким уровнем личностной тревожности и низкой стрессоустойчивостью, что дает ощущение беспомощности



и требований опеки и руководящей помощи со стороны взрослых (куратора учебной группы, преподавателей отдельных учебных дисциплин). Кроме того, Е. Р. Исаева, основываясь на наблюдении за учебным процессом и беседах с коллегами-преподавателями, делает вывод о трудностях «реальной» коммуникации современных молодых людей, которые в повседневных ситуациях заменяют ее более привычной «виртуальной» коммуникацией, а потому во время аудиторных занятий испытывают трудности с устной презентацией своих интеллектуальных наработок преподавателям и коллегам. Еще один важный момент, на котором Е. Р. Исаева отдельно акцентирует внимание – преобладающее «клиповое мышление» современных молодых людей, с периода раннего детства возвращаемых на гаджетах и к началу вузовского обучения привыкших перерабатывать информацию короткими порциями и по этой причине плохо понимающих фундаментализм излагаемых преподавателями научных знаний, не воспринимающих длительных монологов (а именно в такой форме читаются классические лекции в вузах). Все вышесказанное является причиной затруднений в осуществлении учебной деятельности студентами (не только на младших курсах, но зачастую и позже). Однако Е. Р. Исаева описывает и сильные стороны современных молодых людей, а именно: ярко проявляющийся индивидуализм вкупе с богатым интеллектуальным потенциалом; умение легко и быстро ориентироваться в мировых интернет-ресурсах для поиска необходимой учебной информации. Исходя из этого, автор пытается наметить траекторию изменения классического подхода к проведению лекционных и практических занятий в университете более подходящей, коррелирующей с потребностями современных выпускников школ.

В труде Е. Л. Бережковской [2] проблема нового студенческого поколения формулируется жестко и категорично: неготовность значительной части выпускников школ к обучению в высших учебных заведениях. Таким образом, этот психолого-педагогический аспект, обозначенный в психолого-педагогической литературе, получил официальный статус, как несколько десятилетий назад обозначилась проблема психологической готовности детей к обучению в школе.

Объяснение возросшему количеству абитуриентов с «вузовской неготовностью» Е. Л. Бережковская в унисон со многими школьными учителями и преподавателями вузов видит в специфической процедуре подготовки к ЕГЭ, когда учебная деятельность в основном направляется на механическое зазубривание правильных ответов на экзаменационные вопросы, «натаскивание» учащихся на конкретные типы задач и усвоение готовых алгоритмов действий. То есть в подобных образовательных условиях школьное обучение приобретает однобокий репродуктивный характер; компоненты полноценной учебной деятельности в ее классической трактовке (Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин) не формируются.

Обобщив многолетние наблюдения и опыт работы в высшей школе, результаты бесед с коллегами-преподавателями, автор настоящей статьи выделяет перечень составляющих «вузовской неготовности». Условно их можно разделить на когнитивные, личностные и социальные компоненты.

К когнитивным составляющим прежде всего следует отнести отсутствие базовых навыков полноценной учебной деятельности: неумение работать с научным текстом (особенно с оригинальным авторским, большого объема). Первокурсникам сложно самостоятельно, без адаптации преподавателем, воспринимать новую терминологию, вникать в суть авторской аргументации, выделять главное, обобщать, компрессировать текст, конкретизировать абстрактные научные положения жиз-



ненными иллюстрациями. Второй важный момент – неумение в процессе учебных занятий формировать и формулировать мысль в устной форме, даже при наличии знаний по обсуждаемой теме. Возможно, это связано с неким психологическим барьером – страхом допустить публичную ошибку. Но все же главной причиной, на наш взгляд, является иной формат проведения семинарских и практических занятий, нежели обсуждения выполненных заданий на уроках в школе – большая самостоятельность обучаемых при подготовке, фундаментальность и теоретическая направленность обсуждаемых вопросов и т. п.

Следующая немаловажная проблема, являющаяся показателем изначальной неготовности к вузовскому обучению – неумение студентами воспринимать информацию на слух при формате проведения классических лекций, выделить главное и потом грамотно и понятно законспектировать его. Преподаватели вуза, в отличие от школьных учителей, зачастую излагают материал в свободной форме, не диктуя основных положений, а лишь давая рекомендации обратить внимание и выделить те или иные аспекты информации. Многие студенты начальных этапов обучения, занимаясь в таком затрудненном для себя режиме, либо пытаются записать за преподавателем все, что он говорит, и потому быстро теряют нить изложения, или же просто слушают, надеясь на свою долговременную память, и упускают из поля восприятия большую часть того, что излагает лектор. Использование диктофона для записи устной речи педагога помогает решить проблему, но лишь частично и лишь при условии тщательного последующего конспектирования лекционного материала.

Среди когнитивных показателей неготовности к вузовскому формату обучения следует выделить отсутствие умения самостоятельно анализировать информацию, рассуждать и делать выводы. Очень многие студенты, особенно на первых порах обучения, не готовы критически осмысливать изучаемый материал. Им легче механически запомнить, а потом воспроизвести «как в учебнике», «как преподаватель на лекции рассказывал». Корень зла тут кроется, опять же, в репродуктивном характере школьного обучения, формирующем шаблонное мышление учащихся. Кроме того, зачастую причиной описываемого явления становится боязнь порицания преподавателем «за инакомыслие»; страх получить плохую оценку при несогласии с теми или иными научными теоретическими позициями.

Е. Л. Бережковская [2] делает акцент еще на двух проблемах, более конкретно, прикладного характера: 1) тотальная орфографическая и синтаксическая безграмотность современных студентов, что ярко бросается в глаза при выполнении ими письменных заданий по НИРС; 2) неумение выделить главное при составлении обобщающих схем и таблиц, написании рефератов и курсовых работ. Следует особо подчеркнуть, что указанные проблемы характеризуют не только первокурсников, но и распространяются на студентов средних и старших курсов.

К психосоциальным компонентам неготовности прежде всего следует отнести слабую сформированность навыков коммуникации. Она может проявляться в следующих моментах. Во-первых, неумение студента выстраивать адекватные отношения с преподавателями. Здесь могут быть два противоположных варианта: либо барьер коммуникации, страх лишний раз обратиться к преподавателю за помощью, либо наоборот, нарушение коммуникативной дистанции в системе «преподаватель–студент» [4]. Во-вторых, отсутствие навыков конструктивно обсуждать дискуссионные вопросы во время учебных занятий [2]. Несогласие оппонента (как преподавателя, так и коллеги по студенческой группе) может восприниматься как критика собственной личности, что приводит к нарушению учебной коммуникации.

Говоря о личностных компонентах неготовности к обучению в высшей школе, правомерно отметить не адекватную учебной деятельности мотивационную структуру: преобладание мотивов, направленных не на получение знаний и углубление в получаемую в вузе профессию, а, например, на оценки и «дипломные корочки»; неустойчивое профессиональное самоопределение, слабую ориентированность в той специальности, на которую студент пришел обучаться; отсутствие или слабую выраженность профессиональной мотивации, что возникает по причине осознания отсутствия перспектив дальнейшего трудоустройства. К означенному компоненту следует отнести и те личностные качества студентов, о которых было упомянуто в процессе анализа результатов психодиагностической работы Е. Р. Исаевой [6].

Собственное эмпирическое исследование автор этой работы счел нужным сосредоточить прежде всего вокруг личностного компонента готовности к обучению в вузе, так как выводы по результатам, описанные в статье Е. Р. Исаевой, оказались субъективно интерпретированными, неоднозначно трактуемыми и оттого спорными. В течение двух лет автором была проведена психодиагностическая работа на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором приняли участие 168 студентов первого курса факультета психологии и факультета иностранных языков. Диагностическим инструментарием послужили: опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой; методика для диагностики учебной мотивации студентов А. Реана, В. Якунина в модификации Н. Бадмаевой; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерс – Р. Даймонд; методика «Шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина». Результаты психологической диагностики представлены ниже в табличных данных и их интерпретации (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты диагностики аспектов саморегуляции студентов-первокурсников с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения»**

Показатель	Уровень выраженности, %		
	высокий	средний	низкий
Планирование	41	33	26
Моделирование	44	49	7
Программирование	26	59	15
Оценивание результатов	46	51	3
Гибкость	46	33	21
Самостоятельность	30	53	17
Общий уровень саморегуляции	23	64	13

Полученные автором данные по опроснику В. И. Моросановой противоречат данным Е. Р. Исаевой [6], констатирующей снижение у современных первокурсников механизмов саморегуляции. Студенты исследуемой выборки, напротив, в большинстве своем показали сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, в том числе учебной, стремление к самостоятельному целеполаганию, устойчивость и реалистичность выстраиваемых планов на будущее. Высокие и средние баллы по шкале «Программирование» свидетельствуют о сформировавшейся (или же формирующейся) потребности продумывать способы действий для достижения целей, адекватно корректировать программы действий в случае неуспеха или изменения условий деятельности, причем делать это само-

## ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

стоятельно, без тотального контроля извне. Следует также отметить значительный процент высоких и средних баллов по «Оцениванию результатов»: студенты в большинстве своем критичны к своим действиям, способны адекватно по устойчивым критериям оценить результаты своих действий, отметить случаи расхождения полученных результатов с поставленными ранее целями и в этом ключе корректировать собственную деятельность. В целом лишь незначительная часть выборки показала низкий уровень саморегуляции деятельности (13 % от общего числа испытуемых), что является результатом, внушающим оптимизм.

По результатам методики «Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина» был констатирован повышенный уровень и личностной, и ситуативной тревожности (средний балл по выборке 53 и 47 соответственно). В последующих беседах со студентами было выявлено, что наибольшее напряжение и даже страх в учебной деятельности вызывают ситуации проверки знаний, большой объем учебной аудиторной нагрузки и значительное количество домашнего задания, ситуации подготовки к сдаче сессии и сам процесс сдачи экзаменов. Высокие показатели тревожности могут свидетельствовать о том, что на этом этапе полной адаптации к описанным ситуациям не произошло.

Таблица 2

**Результаты диагностики аспектов социально-психологической адаптации студентов-первокурсников с помощью методики Роджерса-Даймонд**

Показатель	Уровень выраженности, %		
	высокий	средний	низкий
Адаптивность	52	42	6
Дезадаптивность	10	48	42
Принятие себя	64	27	9
Непринятие себя	6	27	67
Принятие других	48	48	4
Непринятие других	19	48	33
Эмоциональный комфорт	42	58	0
Эмоциональный дискомфорт	19	48	33
Внутренний контроль	73	15	12
Внешний контроль	18	61	21
Доминирование	18	67	15
Ведомость	15	64	21
Эскапизм	10	85	5

Студенты в подавляющем большинстве склонны принимать себя такими, какие они есть; им присущи доверие к себе и адекватная позитивная самооценка. При таком благоприятном уровне самопринятия студент будет адекватно воспринимать как успехи, так и неудачи в учебной деятельности, соответственно ситуации выстраивать притязания, осознавая свои сильные и слабые стороны как субъекта учебной деятельности и учитывая их при процессе самоорганизации в учебе и работе (табл. 2).

Следует отметить, что почти три четверти испытуемых выборки (73 %) показали высокие баллы по шкале «внутренний контроль». Таким образом, высокая интернальность первокурсников является показателем их собственной активности в достижении поставленных целей, позволяет более объективно оценивать проблемные

ситуации; самостоятельно, без побуждения извне выбирать в соответствии с требованиями учебных ситуаций подходящие стратегии поведения и способы учебной деятельности, находить пути решения задач без излишнего контроля преподавателей и помощи извне (например, кураторов и родителей). При этом 61 % исследуемых первокурсников имеют средневыраженный уровень ориентации на внешний контроль, что закономерно и не должно рассматриваться как помеха в учебной деятельности: студенты только начинают свой путь по «тернистой дороге» обретения профессии и вполне логично, что они в определенной мере ориентируются на контроль и оценку социального окружения.

Следующий показатель, на котором хотелось бы отдельно остановиться – эскапизм, который у 85 % первокурсников выражен в средней степени. Учитывая повышенный и высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности, наблюдаемой у большинства испытуемых выборки, было логично получить такой результат. На наш взгляд, в этой ситуации эскапизм может выполнять две функции: адаптивную и релаксационную [1], и выступать как механизм психологической защиты: человек периодически старается «убежать» от реальности, которая вызывает у него тревогу и напряжение.

Важно констатировать уравнивание баллов по шкалам «Принятие/непринятие других». Это может косвенно указывать на стабильность сформированных в группе отношений и удовлетворенность ими большинством участников учебного процесса, благоприятный психологический климат, который позволяет студентам чувствовать себя эмоционально комфортно во время занятий. Оптимальное соотношение показателей получено и по шкале «доминирование–ведомость». У большинства исследуемых нами студентов они находятся на среднем уровне, что свидетельствует о том, что первокурсники не зависимы тотально от чужого мнения, способны к самостоятельному принятию решений, но при необходимости могут последовать в решении за значимым членом группы или взрослым (преподавателем, куратором), если того требует учебная ситуация.

Таким образом, из проанализированных выше показателей логично вытекает вывод о высоком уровне адаптивности у более чем половины испытуемых (52 %); 42 % характеризуется средним уровнем (что тоже благоприятно) и лишь 6 % – низким. Следовательно, студенты в течение первого учебного года смогли приспособиться к новым условиям и требованиям университета, успешно пережили первую сессию и с оптимизмом постепенно подходят ко второй.

Таблица 3

**Результаты методики диагностики учебной мотивации студентов  
(А. Реан, В. Якунин, в модификации Н. Бадмаевой)**

Название	Уровень выраженности (в среднем по выборке)
Коммуникативный мотив	4,5
Мотив творческой самореализации	3,9
Профессиональный мотив	4,1
Учебно-познавательный мотив	3,8
Мотив избегания	2,8
Мотив престижа	3,4
Социальный мотив	3,8

Анализируя средние данные по группе, можно выделить несколько закономерностей. Наиболее распространенный мотив учебной деятельности – коммуникатив-

ный, вслед за ним следуют профессиональный мотив, мотив творческой самореализации, учебно-познавательный и социальный мотив. Мотив избегания получил наименьшее распространение. Из этих мотивов более развиты внутренние мотивы, чем внешние, что свидетельствует о достаточно серьезном отношении к учебной деятельности, эта деятельность осознанна и скорее диктуется внутренними потребностями, чем внешними факторами и влияниями. Следовательно, студенты обследуемой группы в основном занимаются учебной деятельностью с целью взаимодействия с другими людьми, также они достаточно осознанно относятся к получению профессии, у них явно выражена потребность в творческой самореализации и получении знаний. Слабая выраженность мотивов избегания свидетельствует о том, что студентов в меньшей мере побуждают учиться негативные факторы и страхи возникновения проблем, но в то же время они хотят выделиться из толпы, получить похвалу, а также учатся в силу обязанности принести в дальнейшем пользу социальному окружению (табл. 3).

Подводя итог проведенному исследованию, важно констатировать позитивный, оптимистичный для преподавателей высшей школы факт: проблема психологической неготовности абитуриентов к процессу обучения (по крайней мере, в личностном плане) далеко не так глобальна, как кажется некоторым представителям педагогической профессии. Негативные представления о «новом поколении студентов», возможно, возникают по причине того, что в какой-то степени сами преподаватели не адаптировались к их особенностям и пока не готовы принимать их такими, какие они есть, со всеми их сильными и слабыми сторонами. ППС следует самому стать более гибким и толерантным в отношении студенческого контингента, классические формы преподавания вариативно и разумно сочетать с новыми интерактивными, не отказываясь категорично в пользу только одной формы. Несформированность навыков коммуникации следует ненавязчиво, деликатно корректировать, направляя студентов в «приемлемое коммуникативное русло», дабы сделать процесс педагогического общения в рамках учебных занятий максимально комфортным для всех участников образовательного процесса.

### Список литературы

1. Белов В. И. Эскапизм: причины, функции и границы [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eskapizm-prichiny-funktsii-i-granitsy/viewer> (дата обращения: 17.02.2019).
2. Бережковская Е. Л. Проблема психологической неготовности к получению высшего образования у студентов младших курсов: методические рекомендации. М.: Проспект, 2014. 63 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
4. Зорькина О. С. Личностные особенности современного студента с позиций педагога и психолога // Формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа: сборник статей Международной научно-практической конференции / ред. А. А. Сукиасян. Уфа: Агенство международных исследований, 2018. С. 69–72.
5. Зорькина О. С. Особенности профессиональной идентичности студентов на среднем этапе обучения в педагогическом вузе // Актуальные проблемы социальной психологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / ред. О. А. Белобрыкина, М. И. Кошенова. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. С. 24–28.

6. *Исаева Е. Р.* Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2012. № 4 (15). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 06.02.2020).

7. *Полевая М. В.* Современный преподаватель: взгляд на студентов и методики преподавания в вузе [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2015. № 3 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyu-prepodavatel-vzglyad-na-studentov-i-metodiki-prepodavaniya-v-vuze> (дата обращения: 05.02.2020).

8. *Слободчиков В. И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.

9. *Шеффер Д.* Дети и подростки: Психология развития. СПб.: Питер, 2003. 976 с.

10. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.





УДК 158.152.32

**Миронова Татьяна Ивановна**

**Шепелева Светлана Витальевна**

## **ЛИЧНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ТИПОЛОГИЗАЦИИ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА В ДЕТСКО-МОЛОДЕЖНЫХ ГРУППАХ**

*Аннотация.* В статье предпринята попытка создания полимодальной типологии правового нигилизма, характерной для детско-молодежных групп. Личностные предпосылки в разработанной типологии рассматривались в дихотомическом контексте от неконформизма к конформизму, и от правовой нормативности к подверженности чувствам. Основываясь на этой концепции, были выделены не только типы деструктивной, но и конструктивной правовой направленности. Следуя этой логике, на основе созданной полипараметрической концепции и личностных особенностей, были выделены следующие полимодальные типы правового нигилизма: конструктивно-критический, аффективно-инфантильный, делинквентный, ригидно-консервативный, оппозиционно-протестный, конформный, псевдоромантический и нормативно-преобразующий. Типологические комплексы, образующие типы правового нигилизма, представлены в виде структурограмм.

*Ключевые слова:* типология правового нигилизма, амбивалентность, типологические комплексы, деструктивно-конструктивные типы, структурограммы типов правового нигилизма, полимодальность, детско-молодежные группы.

**Mironova Tatyana Ivanovna**

**Shepeleva Svetlana Vitalevna**

## **PERSONAL BASES OF TYPOLOGIZATION LEGAL NIHILISM IN CHILDREN AND YOUTH GROUPS**

*Abstract.* The article attempts to create a polymodal typology of right-wing nihilism that is typical for children and youth groups. Personal prerequisites in the developed typology were considered in a dichotomous context from nonconformism to conformism and legal normativity to susceptibility to feelings. Based on this concept, not only types of destructive, but also constructive legal orientation are identified. Following this logic, on the basis of the created polyparametric concept and personal characteristics, the following

---

**Миронова Татьяна Ивановна** – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и акмеологии личности, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», mironova@ksu.edu.ru, Кострома, Россия

**Шепелева Светлана Витальевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и акмеологии личности, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», lady.shepeleva2016@yandex.ru, Кострома, Россия

**Mironova Tatyana Ivanovna** – Doctor of Psychology, Professor of the Department of Pedagogy and Acmeology of personality, Kostroma State University, mironova@ksu.edu.ru, Kostroma, Russia

**Shepeleva Svetlana Vitalevna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Acmeology of personality, Kostroma State University, lady.shepeleva2016@yandex.ru, Kostroma, Russia

polymodal types of legal nihilism were identified: constructive-critical, affective-infantile, delinquent, rigid-conservative, oppositional-protest, conformal, pseudo-romantic, and normative-transforming. Typological complexes forming the types of legal nihilism is presented in the form of structuralism.

*Keywords:* typology of legal nihilism, ambivalence, typological complexes, destructive and constructive types, structurograms of types of legal nihilism, polymodality, children and youth groups.

До сих пор изучение правового нигилизма ориентировано на изучение правовой направленности и в большей своей части – на его деструктивные личностные составляющие (самооценка потенциалов в правовом нигилизме, деструктивных особенностей законодательства, склонности к преодолению социальных норм, видов правового нигилизма, уровня законопослушности). В этой статье неспецифические личностные детерминанты рассматриваются в контексте типологии правового нигилизма на основе ранее выявленных нами теоретико-эмпирических подходов к изучению этого феномена в детско-молодежных группах [1, 2].

Базовыми методиками выявления личностных детерминант типов правового нигилизма послужили общеизвестные стандартизированные методики Т. Лири, К. Роджерса, Р. Кэттелла, М. Киртона, отраженные в работах [4, 5].

В исследовании были заняты представители детско-подростковых и юношеских групп, а также молодежных групп в возрасте 21–26 лет, представляющих сферы образования, социального обслуживания и предпринимательства г. Костромы [3, 6].

Основной целью в изучении неспецифических личностных детерминант правового нигилизма было выявление личностных симптомокомплексов, характерных для исследуемых нами типов правового нигилизма.

Спецификой такого исследования является не столько выявление вышеуказанных типологических личностных комплексов, сколько актуализация амбивалентного подхода, ориентированного на расширение диапазона позитивных потенциалов правового нигилизма. Думается, что актуализация нормативного потенциала личностных особенностей (креативности, инновационности, развитости воображения, коммуникативности, эмоциональной устойчивости, конструктивности и др.) позволит изменить деструктивно-оппозиционное или делинквентное их восприятие и отношение к ним на конструктивно-творческую, первопроходческую миссию.

Следуя заданному алгоритму, рассмотрим личностные особенности, составляющие основу типов правового нигилизма. Анализ структурограммы конструктивно-критического типа правового нигилизма свидетельствует о том, что этому типу присущи следующие личностные факторы: смелость, практичность, развитое воображение, высокий самоконтроль. Значимость этих корреляций проявлялась на уровне  $p < 0,01$ . Среди личностных факторов, свойственных этому типу и проявляемых на уровне  $p < 0,05$ , необходимы следующие из них: пластичность, сдержанность, некомформизм, нормативность поведения, адаптивность, уверенность, общительность, независимость, высокий интеллект, жесткость, радикализм и принятие других [3, 6].

Анализ личностных факторов аффективно-инфантильного типа указывает на несколько иной личностный профиль. Этому типу присущи следующие личностные особенности: податливость, подчиненность, расслабленность, консерватизм, робость, доверчивость, тревожность, подверженность чувствам, конформизм и экспрессивность. Указанные факторы проявлялись на уровне  $p < 0,01$ . К числу менее

значимых личностных факторов ( $p < 0,05$ ), выделенных в этом типе, отнесены: низкий интеллект, эмоциональная неустойчивость, ригидность, низкий самоконтроль. Анализируя данные этих двух структурограмм, нельзя не отметить амбивалентность или неодномодальный личностный профиль. В каждом из указанных типов просматриваются амбивалентные сочетания как деструктивного, так и конструктивного типа.

Личностные детерминанты делинквентного правового нигилизма, проявляемые на уровне  $p < 0,01$ , включали следующий комплекс личностных факторов: дезадаптивность, подверженность чувствами, радикализм, пассивность, доминантность, подозрительность, нонконформизм. Факторами, обуславливающими этот тип правового нигилизма на уровне  $p < 0,05$  являлись: напряженность, эмоциональная устойчивость, жесткость, низкий самоконтроль, ригидность, неприятие других, прямолинейность, уверенность, общительность, эмоциональная неустойчивость.

Ригидно-консервативный тип правового нигилизма обусловлен следующим комплексом личностных факторов, проявляемых на уровне  $p < 0,01$ : консерватизм, ригидность, робость, нормативность, прямолинейность, подозрительность, подчиненность, высокий самоконтроль. К факторам, составляющим этот тип правового нигилизма, проявляемым на уровне  $p < 0,05$ , были отнесены: напряженность, тревожность, низкий интеллект, неприятие других.

Обобщая личностные факторы, детерминирующие эти типы правового нигилизма, необходимо отметить их амбивалентность и противоречивость. Особенно это касается эмоциональной устойчивости/неустойчивости и ригидности/пластичности. Но в целом выделенные личностные факторы каждого из типов правового нигилизма характеризуются ортогональностью и валидностью.

В процессе обобщения личностных детерминант оппозиционно-протестного типа правового нигилизма были выявленные следующие личностные факторы, образующие его основу: независимость, низкий самоконтроль, напряженность, дезадаптивность, радикализм, нонконформизм, неприятие других. Личностными факторами, образующими этот тип на уровне  $p < 0,05$ , являлись: смелость, жесткость, ригидность, прямолинейность, уверенность, общительность, подозрительность ( $p < 0,01$ ).

Личностными факторами гиперконформного типа правового нигилизма, проявляемых на уровне  $p < 0,01$ , были: доверчивость, тревожность, дезадаптивность, конформизм, податливость, подчиненность, чувствительность, эмоциональность, нормативность, консерватизм. В числе личностных детерминант (при  $p < 0,05$ ) были следующие личностные факторы: низкий интеллект, общительность, адаптивность, сдержанность, робость.

Обобщая личностные детерминанты этих типов правового нигилизма, необходимо отметить относительную непротиворечивость в их интрадетерминации. Амбивалентность в этих типах проявляется в сочетании полимодальных личностных особенностей [3, 6].

Характеризуя личностные детерминанты псевдоромантического типа правового нигилизма, необходимо выделить в нем следующие личностные факторы, проявляемые на уровне  $p < 0,01$ : низкий самоконтроль, жестокость, подверженность чувствам, экспрессивность, нонконформизм, прямолинейность, эмоциональная неустойчивость, чувствительность. Личностная детерминация этого типа (при  $p < 0,05$ ) была представлена следующими личностными факторами: практичность, дезадаптивность, смелость, ригидность, уверенность.

Личностную структуру детерминант нормативно-преобразующего типа составили следующие личностные факторы (при  $p < 0,01$ ): смелость, дипломатичность, высокий самоконтроль, уверенность. Личностными детерминантами этого типа правового нигилизма (при  $p < 0,05$ ) являлись следующие личностные факторы: независимость, жестокость, напряженность, радикализм, пластичность, общительность, нонконформизм.

Сопоставляя личностные детерминанты псевдоромантического и нормативно-преобразующего типов правового нигилизма, необходимо отметить их полидетерминантную ортогональность и то, что различие в количественном составе личностных факторов оказалось несколько шире, чем в нормативно-преобразующем типе. Эта тенденция типична и для других типов правового нигилизма, несомненны и различия в качественном соотношении личностных факторов. Общей тенденцией, характерной для всех типов правового нигилизма, является их амбивалентность как на уровне интратипного, так и интертипного сопоставления. К числу направлений дальнейших исследований, посвященных изучению типологии правового нигилизма, следует отнести создание иерархических структурно-детерминантных личностных типов правового нигилизма, а также проведение системного интракорреляционного анализа этих типов.

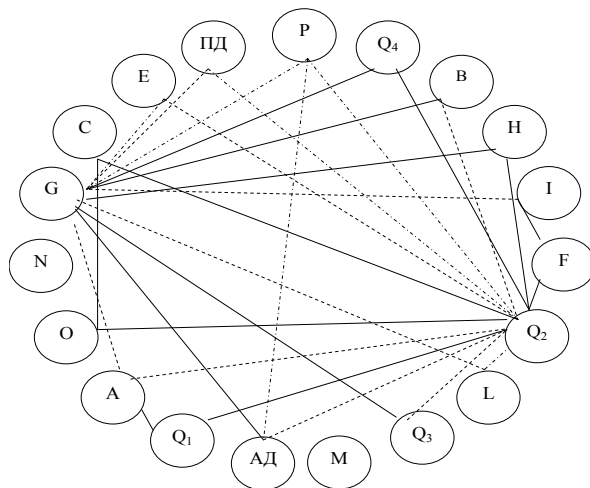


Рис. 1. Структурограмма личностных детерминант у исследуемых с конструктивно-критическим правовым нигилизмом (при средних значениях G и Q2)

Условные обозначения:

- положительные значимые связи ( $p < 0,05$ );
- положительные корреляционные связи на уровне ( $p < 0,05$ );
- отрицательные значимые связи на уровне ( $p < 0,05$ ).

Личностные факторы по методике 16-PF: А – замкнутость/общительность; В – интеллект; С – эмоциональная устойчивость/неустойчивость; Е – доминантность/подчиненность; F – сдержанность/экспрессивность; G – нормативность/подверженность чувствам; H – смелость/робость; I – жесткость/чувствительность; L – доверчивость/подозрительность; M – развитое воображение/практичность; N – дипломатичность/прямолинейность; O – уверенность/тревожность; Q – радикализм/консерватизм; Q2 – нонконформизм/конформизм; Q3 – высокий/низкий самоконтроль; Q4 – напряженность/расслабленность.

Из приведенной (рис. 1.) структурограммы конструктивно-критического типа следует выделить несколько интракорреляционных плеяд: эмоциональная устойчи-

вость – уверенность – неконформизм; неконформизм – напряженность – смелость; нормативность – напряженность – неконформизм; нормативность – социальный контроль – общительность; нормативность – социальный контроль; смелость – нормативность – неконформизм; смелость – неконформизм – сдержанность – жестокость; радикализм – неконформизм – смелость; нормативность – неконформизм – напряженность; нормативность – напряженность – доминантность.

Выделенные интракорреляционные плеяды позволяют прогнозировать не только взаимосвязь между кластерными факторами, но и определять ядерные образования, свойственные тому или иному типу правового нигилизма. На примере конструктивного критического типа правового нигилизма прослеживается взаимосвязь ядерных факторов нормативности и неконформизма рядом с другими значимыми личностными факторами: эмоциональной устойчивостью, уверенностью, социальным контролем, смелостью, сдержанностью, жесткостью, напряженностью, доминантностью.

Таким образом, интракорреляционный анализ способствует более точному определению типов правового нигилизма и вероятностной актуализации личностных особенностей в ситуативном поведении.

Подтверждением служат результаты структурограммы, типичной для оппозиционно-протестного типа правового нигилизма (рис. 2.).

В ходе интракорреляционного анализа было выявлено несколько статистически значимых плеяд ( $p < 0,01$ ): уверенность – жестокость – неконформизм; неконформизм – напряженность – жестокость, уверенность; подверженность чувствам – подозрительность – потребность в достижениях; неконформизм – радикализм – смелость; подверженность чувствам – напряженность – развитое воображение; неконформизм – развитое воображение – низкий самоконтроль; низкий самоконтроль – дезадаптивность – подверженность чувствам; уверенность – жестокость – неконформизм; смелость – неконформизм – радикализм – подверженность чувствам; дезадаптивность – напряженность – развитое воображение – подверженность чувствам.

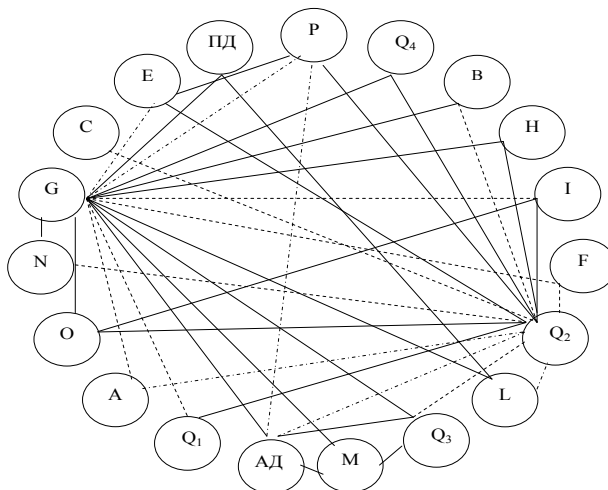


Рис. 2. Структурограмма личностных детерминант у исследуемых с оппозиционно-протестным типом правового нигилизма (при высоких значениях G и Q2)

Условные обозначения:

- положительные значимые связи ( $p < 0,05$ );
- положительные корреляционные связи на уровне ( $p < 0,05$ );

– отрицательные значимые связи на уровне ( $p < 0,05$ ).

Личностные факторы по методике 16-PF: А – замкнутость/общительность; В – интеллект; С – эмоциональная устойчивость/неустойчивость; Е – доминантность/подчиненность; F – сдержанность/экспрессивность; G – нормативность/подверженность чувствам; Н – смелость/робость; I – жесткость/чувствительность; L – доверчивость/подозрительность; М – развитое воображение/практичность; N – дипломатичность/прямолинейность; О – уверенность/тревожность; Q – радикализм/консерватизм; Q2 – неконформизм/конформизм; Q3 – высокий/низкий самоконтроль; Q4 – напряженность/расслабленность.

Анализ выявленных интракорреляций показывает многомерность и сложность внутриличностных взаимосвязей исследуемого типа. Амбивалентность интракорреляций в этом типе проявляется в сложных сочетаниях подверженности чувствам со смелостью, неконформизмом и радикализмом. Именно эти амбивалентные сочетания личностных детерминант и способствуют актуализации протестно-опозиционного поведения этого типа [3, 6].

В заключение отметим, что выделенные нами типы правового нигилизма свидетельствуют не только об их многозначности, но и конструктивно-деструктивной полимодальности. В этой связи в противовес бытующим деструктивным типам правового нигилизма выделены конструктивно-критический и нормативно-преобразующие типы, что в значительной степени расширяет методологическое и эмпирическое пространство для изучения различных феноменов правового нигилизма.

### Список литературы

1. *Миронова Т. И.* Личностные детерминанты типов правового нигилизма в детско-молодежной среде. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2016. С. 259–261.
2. *Миронова Т. И., Фетискин Д. Н.* Социально-психологические формы проявления правового нигилизма. М.: МГУДТ, 2016. С. 26–31.
3. *Фетискин Н. П., Миронова Т. И., Фетискин Д. Н.* Психологические основы детско-молодежного нигилизма. Кострома: КГУ, 2016. 202 с.
4. *Фетискин Н. П., Миронова Т. И., Шепелева С. В.* Психодиагностика детско-молодежной девиантности. М.: Перо, 2017. 250 с.
5. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
6. *Фетискин Н. П., Миронова Т. И., Субетто А. И.* [и др.] Психология правового нигилизма: типология и методы его профилактики в молодежной среде. Кострома: КГУ, 2018. 317 с.





**Мухина Светлана Еруслановна**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА  
ТЕМПЕРАМЕНТА И ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ЧЕЛОВЕКА**

*Аннотация.* В статье анализируется влияние коммуникативного компонента темперамента на становление индивидуального стиля деятельности педагогов-психологов. Обсуждается значимость для деятельности регуляционных механизмов, заложенных в особенностях протекания психических процессов, выражающихся в типе темперамента человека; коммуникативных навыков специалиста. Рассматриваются индивидуальные психологические особенности, влияющие на формирование индивидуального стиля педагогической деятельности. Анализируются компоненты ИСД и этапы его формирования. Обсуждаются динамические особенности коммуникативных способностей, определяемых типом темперамента: интенсивность, скорость, пластичность, темп, ритм общения. Выявляются индивидуальные стили деятельности будущих педагогов-психологов по методике А. К. Марковой. Анализируются взаимосвязь свойств темперамента по Г. Ю. Айзенку и стилей индивидуальной деятельности педагогов-психологов. Раскрываются взаимосвязи между социальными характеристиками темперамента – эргичностью, пластичностью, темпом, эмоциональностью, и педагогическими стилями – эмоционально-импровизационным, эмоционально-методическим, рассуждающе-импровизационным, рассуждающе-методическим. Обсуждаются коммуникативные особенности индивидуальных стилей педагогической деятельности, присущие педагогам-психологам.

*Ключевые слова:* личностные особенности человека, индивидуальный стиль педагогической деятельности, предметный и коммуникативный аспекты темперамента, социальная эргичность, социальная пластичность, социальный темп, эмоциональность.

**Mukhina Svetlana Eruslanovna**

**RELATIONSHIP OF THE COMMUNICATIVE COMPONENT  
OF TEMPERAMENT AND INDIVIDUAL STYLE OF HUMAN ACTIVITY**

*Abstract.* The article analyzes the influence of the communicative component of temperament on the formation of the individual style of activity of educational psychologists. The importance of the regulatory mechanisms underlying the characteristics of the course of mental processes, expressed in the type of human temperament, is discussed; communication skills of a specialist. We consider individual psychological characteristics that affect the formation of the individual style of pedagogical activity. The components of the ISD and the stages of its formation are analyzed. The dynamic features of communicative abilities determined by the type of temperament are discussed: intensity, speed, plasticity, pace, communication rhythm. The individual styles of activity of future teachers-psychologists are revealed according to the method of A.K. Markova. The relationship of temperament

---

**Мухина Светлана Еруслановна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», svetlanamukh@mail.ru, Новосибирск, Россия

**Mukhina Svetlana Eruslanovna** – Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, svetlanamukh@mail.ru, Novosibirsk, Russia

properties according to Aizenk and styles of individual activity of teachers-psychologists. The interconnections between the social characteristics of temperament are revealed by ergism, plasticity, pace, emotionality and pedagogical styles - emotionally improvisational, emotionally methodical, reasoning-improvisational, reasoning-methodical. The communicative features of individual styles of pedagogical activity inherent in educational psychologists are discussed.

*Keywords:* personal characteristics of a person, individual style of pedagogical activity, subject and communicative aspects of temperament, social ergichnost, social plasticity, social pace, emotionality.

Одним из видов деятельности педагогов-психологов, работающих в образовательном учреждении, является педагогическая деятельность, реализуемая через систему уроков психологии, коррекционных и консультативных занятий с детьми и взрослыми, работу с педагогами образовательных учреждений. Индивидуальный стиль педагогической деятельности педагога-психолога представляет собой в наиболее общем значении этого термина сочетание устойчивых способов деятельности и общения, обусловленных свойствами нервной системы, в рамках исполнения профессиональных педагогических обязанностей. На его формирование влияет ряд врожденных и приобретенных особенностей личности: свойства нервной системы, темперамент, характер, способы коммуникации, знания и умения, полученные в ходе профессионализации.

В работе педагога-психолога коммуникация занимает особое место. Наряду с типовой монологической и диалогической коммуникацией постоянно возникают нестандартные коммуникативные ситуации, связанные с коммуникативными конфликтами, дискомфортом, необходимостью оказывать влияние на респондента. Коммуникативные особенности зависят прежде всего от свойств темперамента, определяющего их динамическую сторону.

Актуальность проблемы влияния коммуникативных аспектов темперамента на индивидуальный стиль педагогической деятельности обусловлена, во-первых, значимостью для деятельности регуляционных механизмов, заложенных в особенностях протекания психических процессов, выражающихся в типе темперамента человека. Во-вторых, в современном мире возрастают требования к производительности труда, интенсификации деятельности, во многом определяемых сформированностью индивидуального стиля деятельности и коммуникативными навыками специалиста. Если психолог не выработал свой индивидуальный стиль деятельности, он не занял субъектную позицию в образовательном пространстве. Сформированный индивидуальный стиль способствует самореализации специалиста, развивает творческий подход, повышает эффективность деятельности.

Индивидуальный стиль есть индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности. Сензитивным периодом становления ИСД является начало овладения новой для человека деятельностью, именно в этот период закладываются основы осознанной познавательной деятельности: развиваются произвольность, внутренний план действий, анализ, рефлексия и саморегуляция, осваиваются приемы познания; учебно-познавательная деятельность является ведущим видом деятельности студента, поэтому начинается формирование индивидуального стиля деятельности на первом курсе вуза [1].

В юности существуют некие возрастные особенности этого процесса. Молодой человек способен ситуативно ставить перед собой цели, но из-за отсутствия достаточного индивидуального опыта в такой деятельности и вследствие дефицита теоретических знаний сводит ее к самовоспитанию: изменению привычек, характера, воли, а также нуждается в поддержке окружающих и чрезвычайно чувствителен к внешним оценкам [2].

В дальнейшем в ходе формирования ИСД его особенности складываются под влиянием как общих, так и парциальных свойств нервной системы и способностей, и его структура претерпевает изменения, отражающие процесс ее формирования и развития: изменяется компонентный состав; количество и теснота связей между элементами, что свидетельствует об усилении дифференцированности структуры деятельности, повышении ее мобильности; усиливается дифференцированность при одновременной интеграции отдельных комплексов; изменяется характер взаимосвязей между отдельными компонентами; происходят перегруппировки отдельных свойств и комплексов качеств [3; 4].

В состав ИСД входят типологические особенности и личностные качества, обусловленные темпераментом: впечатлительность, импульсивность, эмоциональность и др. При повышенной впечатлительности на человека сильнее действуют различные стимулы, дольше сохраняется их влияние, реакция на них, и сама реакция значительно заметнее. Импульсивность можно оценить через спонтанность реакций, необдуманность поведения. Эмоциональность определяется скоростью и глубиной реакции человека на стимулы, эмоциональный человек почти всегда вовлечен в те или иные переживания, возбужден. Если большинство переживаний носит негативный характер, любые события вызывают беспокойство, неуверенность в себе и завтрашнем дне, то можно говорить о повышенной тревожности личности. С другой стороны, как показано в ряде исследований, например, А. А. Александровой, эмоциональность составляет важное ПВК педагога-психолога, и при недостаточном уровне развития этого качества студенту необходимо работать над проявлением своих эмоций: обращать внимание на их физические симптомы и на свое настроение, искать причину – «первоисток», стимулировать себя на адекватную реакцию по отношению к себе, что должно составлять их активность [5].

Таким образом, индивидуальный стиль педагогической деятельности формируется под воздействием трех основных факторов: индивидуально-типологических особенностей, обуславливающих личностные и поведенческие особенности; особенностей самой педагогической деятельности, включающей ее структуру, профессиональную направленность и специфику содержания преподаваемой дисциплины; особенности субъектов педагогической деятельности (учителей и обучаемых), их возраст, пол, статус, уровень знаний и т. д. В педагогической деятельности эти особенности соотносятся также с характером взаимодействия, с характером организации деятельности, предметно-профессиональной компетентностью учителя и характером общения.

На формирование ИСД оказывает влияние также профессиональная направленность, представляющая собой, по мнению Л. Н. Зыбиной, сложный многоплановый процесс, в котором она выступает системообразующим свойством, определяющим весь психологический склад человека как субъекта труда; ориентирует деятельность человека в профессиональном пространстве; придает устойчивость к внешним факторам деятельности в профессиональной сфере; отражает и обуславливает

цели, мотивы труда и отношение к действительности, опосредованное трудовым процессом [6].

По мнению Л. А. Юшковой, наиболее важными с точки зрения приобретения профессионально значимых качеств психолога являются такие личностные свойства, как развитие мотивационной сферы (целеполагание, мотивационная направленность личности и др.), развитая познавательная сфера (наблюдательность, развитие когнитивных функций и др.), психологическая эрудиция и интуиция, а также рефлексивность [7].

Наиболее раскрытое и развернутое представление о стилях педагогической деятельности показали А. К. Маркова и А. Я. Никонова. По их мнению, ИСД преподавателя следует рассматривать как устойчивое сочетание: мотива деятельности, выражающегося в преимущественной ориентации педагога на отдельные стороны учебно-воспитательного процесса; целей, проявляющихся в характере планирования деятельности; способов ее выполнения; приемов оценки результатов деятельности. Они считают, что ИСД может быть предметом внешнего формирования и самостоятельного формирования, причем этот процесс зависит от индивидуально-личностных особенностей педагога, его педагогического стажа, характера требований, предъявляемых к нему [8].

Педагог-психолог с эмоционально-импровизационным стилем ориентирован на процесс обучения. Его деятельность очень оперативна, он логично представляет материал, интересно его преподносит, но в процессе объяснения у учеников может не быть обратной связи, так как педагог увлечен процессом объяснения. Во время опроса учитель обращается в основном к сильным ученикам, быстро опрашивает их, мало что дает им сказать и не ждет, пока дети сформулируют ответы. Богатый арсенал методов объяснения сочетается с невысоким уровнем развития других методов (контроля, оценки). Стиль характеризуется интуитивностью, недостаточным анализом индивидуальных особенностей учеников и эффективности своей деятельности на уроке.

Для учителя с эмоционально-методическим стилем характерна ориентация как на процесс, так и на результат обучения. Адекватное планирование учебного процесса сочетается с высокой эффективностью деятельности, преобладанием интуитивности над рефлексивностью. Большое значение такой педагог придает повторению и контролю знаний учеников. Такого учителя отличает высокая эффективность, он часто меняет виды работы на уроке, практикует коллективное обсуждение. Используя богатый арсенал методов обучения при обработке учебного материала, учитель стремится активизировать учащихся с помощью особенностей преподаваемого предмета.

Преподаватель с рассуждающе-импровизационным стилем характеризуется ориентацией на результаты обучения, адекватным планированием учебного процесса, эффективностью, сочетанием интуитивности и рефлексивности. Этот стиль менее изобретателен в разных методиках обучения, сопровождается медленным темпом работы, коллективными дискуссиями. Преподаватели с таким стилем сами мало говорят на уроке, особенно во время опроса, предпочитая косвенно влиять на учащихся (посредством подсказок, разъяснений, наводящих вопросов), что позволяет ученикам быть субъектами процесса обучения.

Рассуждающе-методический стиль характеризуется направленностью на результаты обучения и адекватное планирование учебного процесса. Педагог демонстрирует консерватизм в использовании средств и методов педагогической деятель-

ности. Высокая методология (систематическое обобщение, повторение учебного материала, контроль знаний учащихся) сочетается с небольшим стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности студентов и редкими коллективными дискуссиями. Во время опроса учитель обращается к небольшому числу учеников, давая каждому достаточно времени для ответа, уделяя особое внимание слабым ученикам. Преподаватель этого стиля характеризуется рефлексивностью.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности проявляется в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональный отклик); характере (реакциях на те или иные педагогические ситуации); выборе методов обучения; подборе средств воспитания; стиле педагогического общения; реагировании на действия и поступки детей; манере поведения; предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний; в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Свойства темперамента создают динамические характеристики индивидуально-го стиля деятельности, повышают эффективность деятельности общения, способствуют максимальному использованию присущих человеку биологических задатков и способностей. В случае несовпадения индивидуально-типических особенностей человека с требованиями деятельности создаются компенсаторные механизмы и качества, которые формируются в опыте и позволяют преодолевать недостатки свойств темперамента.

В. М. Русалов, основываясь на теории функциональных систем П. К. Анохина, которая включает блоки афферентного синтеза, программирования, исполнения и обратной связи, выделил четыре изоморфных им свойства темперамента. Это степень напряженности взаимодействия организма со средой, легкость переключения с одной программы поведения на другую, чувствительность к несовпадению реального результата деятельности с его акцептором. Эти параметры В. М. Русалов описал через следующие свойства темперамента: общую и социальную эргичность (выносливость), общую и социальную пластичность (гибкость), общий и социальный темп (скоростные параметры) и общую и социальную эмоциональность (чувствительность). Общая и социальная подкатегории появились в связи с разделением человеческой деятельности на предметную деятельность и общение. В. М. Русалов считал, что свойства темперамента в деятельности и общении будут проявляться по-разному [9].

К динамическим особенностям коммуникативных способностей, определяемых типом темперамента, можно отнести интенсивность, скорость, пластичность, темп, ритм общения и речи. Коммуникативный аспект темперамента влияет на индивидуальный стиль деятельности, определяет его построение, динамику, способы реализации, скорость приспособления к оптимальному уровню функционирования. Особенности личности в этом плане определяют результативность педагогической деятельности.

В общении свойства темперамента характеризуют вербальное и невербальное взаимодействие людей. Так, высокая активность проявляется в сильном голосе, активной мимике и пантомимике, экспрессивных движениях. Уровень возбудимости влияет на быстроту коммуникативных реакций, легкость вхождения в контакт, легкость адаптации к нестандартным коммуникативным ситуациям, продуктивность общения. Последнее понимается как способность сообщить и воспринять информацию за единицу времени.



Сочетание свойств темперамента, проявляющееся в деятельности и общении, определяет его индивидуальный стиль деятельности (ИСД), который включает также трудовые действия, умения, навыки, реакции, формы поведения, сформированные в жизненном опыте.

С целью исследования влияния коммуникативного аспекта темперамента на становление индивидуального стиля педагогической деятельности педагогов-психологов было проведено эмпирическое исследование. Для определения типа темперамента был использован личностный опросник Г. Айзенка (ЕРІ). Информация о свойствах «коммуникативного» аспекта темперамента была получена с помощью опросника структуры темперамента В. М. Русалова (В-ОСТ), для выявления индивидуального стиля педагогической деятельности была взята методика А. К. Марковой. Выборку исследования составили 80 испытуемых – студенты факультета психологи НГПУ, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование». Возрастной показатель варьировался от 18 до 21 года.

Для оценки индивидуального стиля педагогической деятельности студентов была проведена методика А. К. Марковой (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты испытуемых по методике А. М. Марковой  
«Индивидуальный стиль педагогической деятельности»**

Исследуемый признак	Количество предпочтений ИСПД
Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)	18 человек
Эмоционально-методичный стиль (ЭМС)	27 человека
Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)	30 человек
Рассуждающе-методичный стиль (РМС)	5 человек

Для испытуемых характерно преобладание рассуждающе-импровизационного стиля деятельности (ЭМС – 27) и эмоционально-методичного стиля (РИС – 30). Это говорит нам о том, что студенты, обучающиеся по направлению психолого-педагогического образования, направлены на результат работы, достаточно требовательны, умеют ясно и четко разъяснять развивающий материал для детей, они внимательно относятся к индивидуальным особенностям детей, объективно их оценивают. Также они умело активизируют (мотивируют) детей к познанию окружающего мира, используя при этом разнообразие форм и методов обучения и развития.

Следующим этапом исследования стало выявление значимых связей между свойствами темперамента и стилями индивидуальной педагогической деятельности. С этой целью был проведен корреляционный анализ Спирмена (критерий  $r_s$  – Спирмена), представление полученных взаимосвязей и их анализ по матрице интеркорреляций.

Структура корреляционных связей представлена связями, образованными свойствами темперамента и стилями индивидуальной деятельности (табл. 2).

По результатам полученных корреляционных связей нами был произведен анализ взаимосвязей свойств темперамента и стилей индивидуальной деятельности.



**Взаимосвязь свойств темперамента и индивидуального стиля деятельности, образованными по шкалам личностного опросника Г. Айзенка и методики А. М. Марковой «Индивидуальный стиль педагогической деятельности»**

Исследуемый признак	Эмоц.-импровиз. стиль (ЭИС)	Эмоц.-методичный стиль (ЭМС)	Рассуждающе-импровиз. стиль (РИС)	Рассуждающе-методичный стиль (РМС)
Экстраверсия	0,223**	0,281**	–	–
Интроверсия	–	–	0,228**	0,343***
Нейротизм	0,265**	–	–	-0,286***

\*\* уровень значимости  $r_s$  – Спирмена  $p \leq 0,05$ ;

\*\*\* уровень значимости  $r_s$  – Спирмена  $p \leq 0,01$

Зафиксировано 6 значимых взаимосвязей, 5 корреляционных связей положительных, одна корреляционная связь – отрицательная, две корреляционных связи на уровне значимости  $p \leq 0,01$ , четыре на уровне значимости  $p \leq 0,05$ .

Показатели по шкале «экстраверсия» коррелируют с показателями переменных и «эмоционально-импровизационный стиль» ( $r_s = 0,223$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ) и «эмоционально-методический стиль» ( $r_s = 0,281$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ). Результаты показывают, что уровень общительности и обращенности вовне, потребности в движении и действии, желание устанавливать продуктивное взаимодействие влияют на уровень творчества, импровизации, артистизм в педагогической деятельности. Импровизация важна, когда педагог работает в условиях недостатка информации, быстро меняющейся ситуации, многозначности и вариативности определяющих педагогическую ситуацию факторов, дефицита времени. Легкость импровизации позволяет снять напряжение, вовлечь учеников в активную деятельность, сделать процесс обучения интересным и динамичным.

Показатели по шкале «интроверсия» коррелируют с показателями переменных и «рассуждающе-импровизационный стиль» ( $r_s = 0,228$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ) и «рассуждающе-методический стиль» ( $r_s = 0,343$  при уровне значимости  $p \leq 0,01$ ). Учителя-интроверты любознательны, глубоко вникают в тему, внимательны к ученикам, умеют слушать и слышать, работать вдумчиво, последовательно, рассчитывая свое время. Учащиеся с таким педагогом реализуют себя в актуально-смысловой учебной деятельности.

Показатели по шкале «нейротизм» коррелируют с показателями переменных и «эмоционально-импровизационный стиль» ( $r_s = 0,265$  при уровне значимости  $p \leq 0,01$ ) и обратно-пропорционально с показателем «рассуждающе-методический стиль» ( $r_s = 0,286$  при уровне значимости  $p \leq 0,01$ ). Результаты показали, что студенты имеют несколько повышенный уровень нейротизма, что может быть объяснимо как половозрастным составом выборки, так и спецификой выбранной профессии. Высокий уровень нейротизма испытуемых предполагает реализацию аффективно-го стиля реагирования в любой педагогической ситуации. Именно нейротизм может являться причиной формирования рефлексии педагогической деятельности, но одновременно и причиной неадекватного реагирования и нежелательных эмоциональных состояний, возникающих и реализующихся в ходе профессиональной деятельности учителя. Именно поэтому с возрастанием уровня нейротизма снижается способность к рассуждающе-методическому стилю преподавания.

В таблице 3 представлены фрагменты матриц интеркорреляций, отражающие взаимосвязи между показателями, образованными по шкалам методики А. М. Марковой «Индивидуальный стиль педагогической деятельности» и опросника темперамента В. М. Русалова.

Таблица 3

**Взаимосвязь темперамента и индивидуального стиля деятельности, образованными по шкалам опросника темперамента В.М. Русалова и методики А.М. Марковой «Индивидуальный стиль педагогической деятельности»**

Исследуемый признак	Эмоц.-импровиз. стиль	Эмоц.-методичный стиль	Рассуждающе-импровиз. стиль	Рассуждающе-методичный стиль
Социальная эргичность (Сэр)	0,238**	0,311***	–	–
Социальная пластичность (СП)	0,390****	–	0,227**	–
Социальный темп (СТ)	0,298***	–	0,343***	0,226**
Социальная эмоциональность (СЭ)	0,369****	0,259**	0,227**	–

\*\* уровень значимости  $r_s$  – Спирмена  $p \leq 0,05$ ;

\*\*\* уровень значимости  $r_s$  – Спирмена  $p \leq 0,01$ ;

\*\*\*\* уровень значимости  $r_s$  – Спирмена  $p \leq 0,001$

Зафиксировано 10 значимых взаимосвязей, все положительные на различных уровнях значимости, что свидетельствует о тесных взаимосвязях между коммуникативным аспектом темперамента и индивидуальным стилем педагогической деятельности.

Показатели переменных «социальная эргичность» связаны со шкалами «эмоционально-импровизационный стиль» ( $r_s = 0,238$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ) и «эмоционально-методический стиль» ( $r_s = 0,311$  при уровне значимости  $p \leq 0,01$ ). Коэффициент корреляции положительный, следовательно, выявлена прямо-пропорциональная зависимость переменных. Корреляционная связь свидетельствует о том, что чем выше у респондента общительность, потребность в общении, легкость установления контактов, тем выше у педагога активность и импульсивность в работе, инициативность, богатая палитра объяснительных методов и выразительных средств общения, умение интересно преподать учебный материал, и умение увлечь учащихся, мотивировать детей к освоению мира.

Показатели переменных «социальная пластичность» связаны с шкалами «эмоционально-импровизационный стиль» ( $r_s = 0,390$  при уровне значимости  $p \leq 0,001$ ) и «рассуждающе-импровизационный стиль» ( $r_s = 0,227$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ). Коэффициент корреляции положительный, следовательно, выявлена прямо-пропорциональная зависимость переменных. Корреляционная связь свидетельствует о том, что чем выше у респондента гибкость в контактном поведении, легкость переключения в общении, адаптивность, живая экспрессия и ниже сдержанность, тем в большей мере педагог включен в учебный процесс, эмоционально отзывчив, выше уровень творчества и импровизации в работе, то есть он способен

осуществлять быстрое и гибкое реагирование на новые педагогические задачи, оперативную корректировку педагогического замысла.

Показатели переменных «социальный темп» связаны положительными взаимосвязями со шкалами «эмоционально-импровизационный стиль» ( $r_s = 0,298$  при уровне значимости  $p \leq 0,01$ ) и «рассуждающе-импровизационный стиль» ( $r_s = 0,343$  при уровне значимости  $p \leq 0,01$ ) и «рассуждающе-методический стиль» ( $r_s = 0,226$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ). Социальный темп обычно характеризуют через речевые особенности человека: речедвигательную быстроту, быстроту говорения, высокие скорости и возможности речедвигательного аппарата, плавность речи, практически отсутствие паузы или ее использование в качестве выразительного средства. Чем выше такие особенности вербализации, тем выше у педагога склонность к рассуждающему стилю педагогической деятельности: логичности изложения, созданию схем и конструктов, высокой методичности в выборе форм и средств обучения.

Показатели переменных «социальная эмоциональность» связаны со шкалами «эмоционально-импровизационный стиль» ( $r_s = 0,369$  при уровне значимости  $p \leq 0,01$ ), «эмоционально-методический стиль» ( $r_s = 0,259$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ) и «рассуждающе-импровизационный стиль» ( $r_s = 0,227$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ). Коэффициент корреляции положительный, следовательно, выявлена прямо-пропорциональная зависимость переменных. Корреляционная связь свидетельствует о том, что чем выше у респондента эмоциональная чувствительность в коммуникативной сфере: чувствительность к неудачам в общении, к оценкам окружающих людей, тем выше у педагога эмоциональность в работе, проницательность, интуитивность, оперативность реагирования на проблемы в педагогических ситуациях, лучше обратная связь, субъектный подход в обучении.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что имеются статистически значимые связи между показателями коммуникативного аспекта свойств темперамента и стилями индивидуальной деятельности. Темперамент играет важную роль в сложных формах поведения и деятельности человека. Характеристики темперамента играют роль базиса в выработке индивидуального стиля деятельности. Сопоставление свойств темперамента с ИСД показало, что эмоционально-импровизационный стиль связан с показателями экстраверсии, нейротизма и с такими коммуникативными аспектами темперамента, как социальная эргичность, социальная пластичность, социальный темп, социальная эмоциональность. Эмоционально-методический стиль зависит от таких показателей, как социальная эргичность и социальная эмоциональность. Рассуждающе-импровизационный стиль связан с интроверсией, социальной пластичностью, социальным темпом и социальной эмоциональностью. Рассуждающе-методический стиль связан положительной корреляционной связью со шкалой интроверсии и социальной пластичностью, и отрицательной – со шкалой нейротизма. Эмоционально-импровизационный стиль, таким образом, в наибольшей степени формируется в зависимости от свойств темперамента.

Тип темперамента проявляется не только в динамике поведения, но и в характеристиках общения и связанных с ними особенностями речи: перепады интонаций, длительность высказываний, частота обращений к партнеру, легкость включения в разговор, громкость голоса, плавность речи, быстрота реакций, использование пауз и т. д.

У большинства будущих педагогов-психологов формируется рассуждающе-импровизационный стиль деятельности (ЭМС – 27) и эмоционально-методичный

стиль (РИС – 30). Это говорит нам о том, что студенты, обучающиеся по направлению психолого-педагогического образования, обладают методичностью деятельности, высокой, но адекватной требовательностью к освоению материала, коммуникабельностью, пронизательностью, умением интересно давать развивающий материал, проявлением экстровертированных черт, а именно общительности и открытости, также проявлением эмоциональной стабильности, выражающейся в сохранении организованного поведения, зрелости, отличной адаптацией и склонностью к лидерству и общительности.

Индивидуальный стиль деятельности не только обеспечивает ее успешность, но и является необходимым условием развития индивидуальности, субъектности, позволяет снизить утомляемость, уровень тревожности, что способствует сохранению здоровья специалистов.

### Список литературы

1. Мухина С. Е. Индивидуализация обучения в высшей школе через формирование когнитивных стилей и стратегий // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2015. № 4. С. 70–80.
2. Мухина С. Е. Особенности саморазвития в юношеском возрасте // Развитие человека в современном мире. 2018. № 2. С. 42–50.
3. Мухина С. Е. Парциальность познавательных способностей младших школьников: дисс. ... канд. психол. наук. М.: МПГУ, 2001.
4. Мухина С. Е., Рывкина Л. А. Индивидуальные различия в перцептивной деятельности младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 6. С. 33–35.
5. Александрова А. А. Особенности эмоционального интеллекта и перфекционизма у студентов // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 79–83.
6. Зыбина Л. Н. Динамика уровня профессиональной направленности студентов-психологов в процессе получения высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 6 (18). С. 203–206.
7. Юшкова Л. А. Рефлексивность как составляющая профессионализма психолога // Развитие человека в современном мире. 2017. № 2. С. 144–150.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
9. Русалов В. М. Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 1. С. 10–21.



**Прошек Марина Михайловна**

## **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные вопросы профессионального становления будущего специалиста, анализируется ценностно-мотивационная сфера студентов как центральный элемент профессионального развития.

Процесс самообразования студентов может происходить на основе динамичной информационно-методической системы, которая основана на понимании цивилизованности современного человека, его индивидуальных потребностях в постоянном расширении, обновлении и углублении знаний в различных областях культуры и производства. Динамичность системы в этом случае означает возможность до определенных пределов индивидуализировать учебную деятельность студента, сопрягая ее с требованиями и возможностями его развития.

Рассматривается также готовность студента к преодолению трудностей в самообразовании как одно из проявлений формирования ключевых позиций его профессионального становления; уделяется серьезное внимание рассмотрению типичных ошибок в самообразовательной деятельности студентов.

*Ключевые слова:* ценностно-мотивационная сфера, самообразование, самообразовательная деятельность, профессиональное становление, студент.

**Proshek Marina Mikhailovna**

## **TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION TO INDEPENDENT WORK AND THE PROFESSIONAL FORMATION OF PSYCHOLOGICAL STUDENTS**

*Abstract.* The article discusses the main issues of professional formation of a future specialist, analyzes the value-motivational sphere of students as a central element of professional development.

The process of students' self-education can take place based on a dynamic information-methodological system, which is based on an understanding of the civility of a modern person, his individual needs for the constant expansion, updating and deepening of knowledge in various fields of culture and production. The dynamism of the system in this case means the ability to individualize the student's learning activity to certain limits, matching it with the requirements and possibilities of its development.

The student's readiness to overcome difficulties in self-education is also considered as one of the manifestations of the formation of key positions of his professional formation; serious attention is paid to the consideration of typical mistakes in the self-educational activity of students.

*Keywords:* value-motivational sphere, self-education, self-educational activity, professional development, student.

---

**Прошек Марина Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», amm4@mail.ru, Иваново, Россия.

**Proshek Marina Mikhailovna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Ivanovo State University, amm4@mail.ru, Ivanovo, Russia

Новые жизненные условия выдвигают свои требования к качеству подготовки высококвалифицированных специалистов в стенах вузов, что предполагает обязательное развитие у них умения самостоятельно мыслить, анализировать явления действительности, без посторонней помощи применять на практике полученные во время учебы теоретические знания. Студенты должны быть не только знающими, умелыми, но и мыслящими, инициативными, способными работать над собой, самостоятельно обновлять свои знания, повышать профессиональную квалификацию в условиях стремительного развития науки, когда знания быстро «устаревают», теряют свою актуальность.

Бесспорно, что умения такого рода необходимы специалистам любых профессий, однако особую актуальность этот вопрос имеет для психологов из-за сложности и постоянной изменчивости объекта воздействия – личности клиента. Специалистам этого профиля приходится работать с очень разными категориями граждан, которые попадают в трудные жизненные ситуации, сталкиваются с проблемами, требующими серьезного решения. Прежде всего, для оказания квалифицированной помощи психологу-консультанту необходима личностная готовность к предстоящей работе, которая требует поиска новой информации, отслеживания происходящих вокруг изменений, постоянного роста и саморазвития.

Выпускник любого вуза характеризуется специальным профессиональным образованием. Основным критерием продуктивности процесса обучения в вузе становится готовность выпускника к профессиональному труду, его способность к самосовершенствованию, достижению вершин профессионализма. Это, в свою очередь, ставит перед преподавателями задачу развития у студентов мотивации к самостоятельной работе.

Анализ литературных источников с целью определения основных путей изменения образовательной среды, актуальных для современных условий, убеждает в том, что психологической основой образовательных программ развития конкурентоспособной личности является принцип саморазвития, интегрирующий систему фундаментальных принципов развития личности, сформулированных в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания Л. С. Выготского, психологической теории личности и деятельности А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, теории развития личности ребенка Л. И. Божович, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др.

Основным критерием продуктивности процесса обучения в вузе становится готовность выпускника к профессиональному труду и его способность к самосовершенствованию в новых жизненных условиях [8].

Подготовка квалифицированных специалистов в вузе предполагает обязательное развитие у них умения самостоятельно мыслить, анализировать изменения производственной ситуации, эффективно применять теоретические знания. Бесспорно, что умения такого рода необходимы специалистам любых профессий, однако особую актуальность этот вопрос имеет для психологов из-за сложности и постоянной динамики объекта воздействия – личности клиента [7].

Воспитание самостоятельности в этой связи является приоритетной задачей формирования личности. Без развития самостоятельности невозможно воспитать нравственно зрелую, ответственную личность. Воспитание убежденности, принципиальности также строится на самостоятельности личности, собственном мышлении. Поэтому самостоятельность личности – сердцевинная цель образования и средство воспитания. Посредством самостоятельности мышления и действий



можно развить самостоятельность личности и другие жизненно важные ее качества. Обобщенно говоря, самостоятельность есть психологическая основа воспитания личности специалиста.

Выбор оптимальных методов обучения, наряду с содержанием учебных дисциплин, способствует формированию значимых качеств будущего специалиста.

Для того, чтобы повысить уровень самостоятельности профессионального мышления, необходима новая парадигма оценки знаний студентов, дающая возможность выяснить умение мыслить, анализировать, делать заключения и выводы. Следовательно, критерии оценки должны быть сориентированы не только на конечный результат, но и на стадийные результаты процесса обучения [3].

Безусловно, что эффективность подготовки студентов-психологов к профессиональной деятельности зависит от ряда факторов. Прежде всего, это уровень образовательной активности студента, наличие у него положительной мотивации к овладению профессией, удовлетворенность динамикой саморазвития. Но при реализации любой образовательной технологии развития студента преподаватель, организующий, направляющий и корректирующий процесс овладения знаниями, остается важной частью процесса психологизации обучения. Ориентация на способности и склонности студента, стремление научить его самостоятельно собирать информацию, анализировать ее, использовать в практической деятельности, требуют от преподавателя творческого подхода к работе со студентами, выбора форм и методов обучения, обеспечивающих наиболее эффективное усвоение материала. Можно говорить, что ведущей становится тенденция, когда преподаватель, транслирующий информацию, уступает место преподавателю, самостоятельно создающему условия для развития познавательных и творческих способностей, волевых качеств студентов, что, в свою очередь, даст им в дальнейшем возможность самореализоваться и совершенствоваться в нестабильной, изменяющейся социальной среде.

Эффективное обучение невозможно без организации учебной деятельности, при которой студент, поняв, что именно он не знает, не умеет, сам начинает активно действовать, восполняя недостаток знаний или умений. Преподаватель также участвует в этом процессе, при этом его точка зрения воспринимается студентами не как единственно верная, а как одна из возможных, которую нужно учесть, осмыслить, соотнести с собственным представлением о проблеме и мнениями других студентов. Таким образом, важная задача преподавателя – не «преподнести» и «показать», а организовать активный поиск решения проблемы, задачи, сделать каждого студента активным субъектом процесса обучения (Е. А. Барна, С. Л. Соловейчик, С. Ю. Степанов, М. Н. Сушима и др.). Подобная позиция разработчиков этой проблемы нам представляется очень перспективной. Здесь предполагается во многом изменить не только технологии работы преподавателя, но и позиции преподавателя. При этом, субъектность студента будет означать, что он знает свои действия на занятии: как, с помощью каких средств и для чего он выполняет задания, что при этом изменится в нем самом и нужно ли это ему. В этом случае учеба становится для него осмысленным делом, имеющим большое значение, иначе студент будет выполнять учебные задания по принуждению, часто не веря или сомневаясь, что это когда-либо пойдет ему на пользу.

В связи с этим следует отметить, что вряд ли стоит ожидать от студента творческой активности и стремления к саморазвитию, если ему не ясно, каким образом изучение конкретных дисциплин поможет ему решить задачи, которые готовит будущая профессиональная деятельность и какова их связь с его личностным ростом.

Поэтому проблема целеполагания занимает свое особое место. Каждый преподаватель должен отчетливо представлять себе, какие задачи придется решать выпускнику, какие требования будут предъявлены к его личности и деятельности и какие необходимы для этого знания, умения и навыки.

Известно также, что на определенном этапе взаимодействия личностные качества преподавателя становятся качествами его ученика – студента. В связи с этим формирование искомым качеств личности студента предполагает высокий уровень их сформированности у преподавателей. Прежде всего, таковыми качествами могут быть следующие:

- стремление самореализоваться через созидательную деятельность;
- проявление высокой интеллектуальной активности;
- особая заинтересованность в собственной деятельности, требующей высокой квалификации.

Таким образом, успех в процессе подготовки будущих специалистов к продуктивному решению профессиональных задач зависит как от организующей, направляющей деятельности преподавателя, так и от активной, «идущей на встречу» деятельности студентов. При таком подходе к организации учебного процесса становится востребованным творческий потенциал как студентов, так и преподавателя [8].

Современный вуз должен решать задачи становления различных качеств у студентов, способствующих самореализации их творческих возможностей в учебном процессе, формированию направленности на самообразование и саморазвитие, на среднесрочную перспективу, проявление учебной и научной активности, инициативы [6].

Со стороны вуза процесс самообразования студентов может происходить на основе динамичной информационно-методической системы, которая основана, в том числе, на понимании цивилизованности современного человека, его индивидуальных потребностях в постоянном расширении, обновлении и углублении знаний в различных областях культуры и производства. Динамичность системы в этом случае означает возможность до определенных пределов индивидуализировать учебную деятельность студента, сопрягая ее с требованиями и возможностями его развития. В качестве основных функций этой системы можно выделить следующие:

- самообразование является неотделимой частью образования студентов как будущих специалистов;
- способности и навыки к устойчивому самообразованию являются важным психологическим новообразованием;
- самообразование выступает как условие, результат и средство умственного самовоспитания. Оно формирует качества личности, необходимые для успешного развития умственных сил и способностей специалиста.

При всем своем многообразии, самообразование обучающихся имеет следующие основные особенности, учитывая которые можно планировать и эффективно осуществлять этот процесс.

Во-первых, самообразование обучающихся всегда связано с учебным процессом и актуализируется через образовательную среду и ее условия. Это позволяет наметить основные пути педагогического воздействия на самообразование: совершенствование учебного процесса и его интенсивная организация, разнообразная деятельность по профориентации студентов и др.

Во-вторых, самообразование зависит от устойчивости познавательных интересов обучающихся и практической деятельности, в которой они хотят добиться

успеха. Это говорит о необходимости массовой психологической и практической подготовки к самообразованию, об использовании коллективных форм и методов педагогического руководства самообразовательной деятельностью студентов.

В-третьих, самообразование студентов выполняет несколько функций: служит закреплению и углублению результатов учебной работы, удовлетворению познавательных интересов учащихся, является средством подготовки к будущей профессии, способом самоутверждения в глазах сверстников и взрослых.

В-четвертых, различные трудности, которые возникают из-за недостаточной культуры умственного труда и общей неподготовленности учащихся к самообразовательной деятельности, всегда связаны с неумением учащихся работать самостоятельно.

Следовательно, в современном учебно-воспитательном процессе необходимо вести целенаправленную работу по подготовке обучающихся к самообразовательной деятельности.

О. Л. Назарова рассматривает готовность студента к преодолению трудностей в самообразовании как одно из проявлений формирования ключевых позиций его как профессионала. Такая готовность, с ее точки зрения, характеризуется:

- эмоционально-положительным отношением к изучаемым предметам, которое адекватно мотивировано комплексом познавательных, социальных и нравственных мотивов;

- практической включенностью в совместную познавательную деятельность в системе «преподаватель–студент»;

- осознанием специфики своей учебно-познавательной деятельности, педагогического общения, в рамках которого она протекает.

В качестве приоритетных направлений системы подготовки студентов к самообразованию можно предложить следующие:

- развитие творческой активности обучающихся в учебно-воспитательном процессе;

- руководство самообразованием со стороны преподавателей;

- наличие единых еженедельных часов индивидуальной работы и консультаций;

- организация самостоятельной творческой деятельности обучающихся [1].

Особую роль в развитии самостоятельности студентов с целью их социальной адаптации играет производственная практика. В ходе практики теоретическая подготовка студентов непосредственно сливается с профессиональной деятельностью, вследствие чего оценка и принятие ими профессиональных ценностей идут более активно и личностно [4].

При решении тех или иных конкретных задач по программам развития будущих специалистов, анализ факторов, определяющих готовность студентов к самообразованию, позволяет выявить трудности, возникающие в процессе планирования и реализации самообразовательной работы. Условно их можно разделить на пять групп.

Первая группа: отсутствие навыков самообразования. Студенты, по крайней мере, на разных стадиях, не умеют работать систематически. В основе этих затруднений, как правило, лежит недостаточный опыт самообразования.

Вторая группа связана с осмыслением изучаемой информации. Студенты испытывают затруднения при выделении главной мысли, анализе прочитанного, не умеют применять полученные знания на практике, отделять существенные детали от второстепенных. Эта группа трудностей возникает вследствие преобладания в обучении репродуктивной познавательной деятельности.

Третья группа связана с проблемами в развитии умственных сил и способностей обучающихся. Это и неустойчивость внимания, и плохая память, и недостаточное развитие логического и абстрактного мышления. Основная причина подобных недостатков состоит в нарушении или неумелом осуществлении одного из ведущих принципов современной дидактики: единство обучения и развития.

Четвертая группа: сложности в систематизации полученной в самообразовании информации. Эти трудности возникают из-за отсутствия связи образования с самообразованием, а также из-за неумелого руководства самообразованием.

Пятая группа: отсутствие в профессиональных образовательных учреждениях специальных занятий по обучению студентов приемам и навыкам самообразования.

Решение проблемы преодоления трудностей в самообразовании студентов потребовало рассмотрения комплекса условий, при наличии которых система самообразовательной деятельности обучающихся была бы наиболее эффективна.

В этот комплекс входят следующие педагогические условия, к основным из которых относят:

- наличие материально-пространственной среды для качественной подготовки специалистов;
- высокий уровень профессионального творчества и мышления педагогов;
- наличие положительной установки студентов на самообразование;
- наличие системы объективного контроля, разработанной на основе требований Госстандарта к обучающимся.

Эффективность самообразования студентов обеспечивается установкой на готовность к самообразовательной деятельности, созданием благоприятных условий для ее реализации, детерминированными критериями самообразования. Семантический компонент определяется содержанием и средствами самообразования студента.

Трудности, которые возникают у студентов в процессе самообразовательной деятельности, могут четко ими не осознаваться. Следовательно, для обучающихся представляется достаточно сложным детерминировать причины затруднений. Задача преподавателя – не только комплексная подготовка к самообразовательной деятельности, руководство самообразованием студентов, но и, что особенно важно, прогнозирование, предвидение трудностей, которые возникают в самообразовательной деятельности.

На первой стадии происходит осознание обучающимися трудностей в самообразовании. Как правило, трудности проявляются из-за противоречий между познавательной задачей и подготовленностью к ее решению. Реже причиной трудности является несоответствие содержания самообразования характеру умственной деятельности.

Вторая стадия содержит анализ и самоанализ сил и возможностей в целях преодоления самообразовательной трудности. Главным содержанием этого этапа является борьба мотивов: что читать, как читать, что надо сделать, чтобы достичь поставленной цели. В это время проявляется такое решающее качество личности, как требовательность к себе, которая помогает преодолевать возникшие трудности в самообразовании.

В процессе третьей стадии происходит принятие решения, выработка программы действий для преодоления различных трудностей. На этом этапе интенсивно стимулирует преодоление возникшей трудности потребность в самообразовании, опыт самовоспитания, организованность, самодисциплина, чувство личного достоинства.

Четвертая стадия – мобилизация сил и способностей, интеллектуальное и волевое напряжение в момент преодоления трудности. На этой стадии наиболее полно

проявляется весь комплекс волевых качеств. Но побудительные причины и характер управления самим процессом преодоления трудностей определяется направленностью личности, познавательной и волевой активностью.

Пятая стадия – реализация плана и выполнение принятого решения. На этой стадии возникает чувство удовлетворения, уверенности, радости, возрастает самоуверждение, самоуважение.

Каждая стадия преодоления трудностей студентом предопределяет необходимость комплекса методов, средств и форм воздействия на студента.

На подготовительном этапе особое внимание уделяется психологической подготовке студентов к процессу преодоления трудностей в самообразовании.

На втором этапе могут эффективно применяться программы самоанализа, которые ориентируют обучающихся на персонифицированное преодоление трудностей.

Третья стадия является основной в разработанной технологии преодоления трудностей самообразования студентов. Правильное планирование во многом определяет результат. Как показывает опыт исследователей проблем самообразования, важно вооружить студентов знанием теории самообразования, его приемами и навыками. Это делает работу студента над собой более осознанной и продуктивной. Но вместе с тем необходимы и практические занятия. В совокупности знание теории самообразования и умение применить ее на практике поддерживает и стабилизирует мотивацию самообразования. На этом этапе уделяется серьезное внимание рассмотрению со студентами типичных ошибок в самообразовательной деятельности, на уроке создаются проблемные ситуации с целью показать способы выхода и преодоления возникших затруднений.

Третий этап преодоления трудностей в самообразовании студентов включает в себя составление программы и плана действий. Нами были разработаны бланки для составления программ и индивидуальных планов преодоления трудностей самообразовательной деятельности.

На четвертом этапе особое внимание обращается на индивидуальные особенности обучающихся: и психическое, и возрастное развития, условия материально-пространственной среды, в которых они находятся. Успешная реализация этой стадии возможна только при наличии серьезной индивидуальной работы со студентами и обратной связи. Нами были разработаны планы занятий, посвященные рассмотрению особенностей самообразовательной деятельности студентов.

На заключительной стадии проводится оценка полученных результатов, детально анализируется выполненная работа, отмечаются недостатки, намечается последующая программа самообразовательной деятельности.

При внедрении результатов исследования в практику возникают характерные проблемы. Во-первых, многие преподаватели не перестроили свою работу в соответствии с современными требованиями. Прежде всего, они психологически не готовы принять на себя роль руководителей самообразовательной деятельности. Во-вторых, существовало мнение, что преподаватель не должен ни руководить самообразованием, ни помогать студентам в преодолении возникающих затруднений [3]. К сожалению, сегодня преподавателям только частично оплачивается то время, которое они тратят на индивидуальную работу со студентами.

Однако практика вузовской деятельности убедительно доказывает, что успешная самообразовательная деятельность студентов возможна лишь при условии одновременного приложения усилий со стороны как преподавателей, так и самих обучающихся [1].

Определяющая цель совместной деятельности заключается не только в изложении и восприятии учебной информации, но и, прежде всего, в формировании потреб-



ности творческого применения полученной информации в проблемной ситуации. В этой связи, по нашему мнению, творческое овладение информацией заключается в умении систематизировать и классифицировать, обобщать и переносить теоретические знания на практику, извлекать новую информацию при взаимодействии с объектами познания и деятельности. Сходной точки зрения придерживаются и другие авторы (В. Т. Лисовский, Е. А. Барна, С. Ю. Степанов). Одним из определяющих признаков формирующейся творческой деятельности в учебном процессе является активная позиция студента при обучении профессиональным навыкам. Поэтому творчество студентов обуславливается творчеством преподавателя, как основного организатора учебного процесса, и особенностями технологий организации и осуществления учебной деятельности.

Обеспечение максимально активной, творческой позиции студента определяет учебную заинтересованность, удовлетворение результатами собственной деятельности и сотрудничество с преподавателем посредством выполнения системы заданий соответствующей направленности:

1. Постановка проблемной ситуации, стимулирующей изучение новой информации.
2. Изучение новой учебной информации.
3. Конструирование учебной информации в соответствии заданиям.
4. Построение игровых упражнений (деловой игры).
5. Реализация плана деловой игры.
6. Построение модели образования конкретного исторического этапа.
7. Построение сравнительной характеристики моделей образования.

Подобные системы заданий способствуют формированию устойчивого интереса к обучению, развитию профессиональных способностей и повышению учебной активности студента [7].

### Список литературы

1. *Киселева Т. Г.* Психологическое обоснование модели личности выпускника в системе профессионального образования // Проблемы социальной психологии XXI столетия. Ярославль, 2001. Т. 1. С. 329.
2. *Климов Е. А.* Введение в психологию труда: учебник для вузов. М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1998. 350 с.
3. *Климов Е. А.* Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1992. № 3. С. 3–12.
4. *Коновалец Л. С.* Познавательная самостоятельность учащихся в условиях компьютерного обучения // Педагогика. 1999. № 2. С. 46.
5. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д., 1998.
6. *Пахальян В. Э.* Каким должен или каким может быть психолог, работающий в системе образования? // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 103–113.
7. Психологические проблемы профессиональной деятельности. М.: Наука, 1991. 168 с.
8. *Творогова Н. Д.* Общение: диагностика и управление. М.: Смысл, 2002. 246 с.





**Гаспарович Елена Олеговна****Раененко Любовь Ивановна****ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КАРЬЕРЫ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

*Аннотация.* Статья раскрывает актуальную проблему исследования психологии развития профессиональной карьеры личности госслужащего. В современных социально-экономических условиях значительное внимание уделяется формированию эластичной рабочей силы, учету готовности человека приспосабливаться к требованиям меняющейся экономической и профессиональной деятельности, способности обучаться и формировать профессиональные знания с целью продвижения личной профессиональной карьеры. Особенное значение приобретают исследования психологии развития профессиональной карьеры личности служащего государственной гражданской службы.

Предлагается программа совершенствования системы обучения, разработанная на основе положения о порядке осуществления профессионального развития федеральных государственных гражданских служащих и государственных гражданских служащих субъектов Российской Федерации. Программа раскрывает содержание и этапы определения направления и форм обучения, создания и наполнения контента, сбора обратной связи, по курсу с целью постоянного совершенствования системы обучения персонала. Подчеркивается значимость использования практических методов и приемов: постановка задания, планирование его выполнения, управление процессом выполнения, оперативное стимулирование, регулирование и контроль, анализ результатов практической работы, определение причин недостатков, корректировка обучения для полного достижения цели.

*Ключевые слова:* психологии развития, личность, профессиональная карьера, обучение персонала, система обучения персонала.

**Gasparovich Elena Olegovna****Raenenko Lubov Ivanovna****PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT  
OF A PROFESSIONAL HUMAN CAREER IN THE MODERN WORLD**

*Abstract.* The article reveals the urgent problem of studying the psychology of the development of a professional career as a civil servant. In modern socio-economic conditions,

---

**Гаспарович Елена Олеговна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления персоналом и психологии, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», e.o.gasparovich@urfu.ru, Екатеринбург, Россия

**Раененко Любовь Ивановна** – магистрант 3 курса кафедры управления персоналом и психологии, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», raenenko@mail.ru, Екатеринбург, Россия

**Gasparovich Elena Olegovna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University, geo1605@yandex.ru, Yekaterinburg, Russia

**Raenenko Lubov Ivanovna** – 3st year of Master's at Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University, raenenko@mail.ru, Yekaterinburg, Russia

considerable attention is paid to the formation of an elastic workforce, taking into account the willingness of staff to adapt to the requirements of changing economic and professional activities, the ability to learn and build professional knowledge in order to advance personal professional careers. Of particular importance are studies of the psychology of the development of a professional career as an individual serving in the state civil service.

A program for improving the training system, developed on the basis of the regulation on the implementation of professional development of federal state civil servants and state civil servants of the constituent entities of the Russian Federation, is proposed. The program reveals the content and stages (determining the direction and forms of training, creating and filling content, collecting feedback, at the rate in order to continuously improve the personnel training system). The importance of using practical methods and techniques is emphasized: setting a task, planning its implementation, managing the implementation process, operational incentives, regulation and control, analyzing the results of practical work, determining the causes of deficiencies, adjusting training to achieve the goal.

*Keywords:* developmental psychology, personality, professional career, personnel training, personnel training system.

В современных российских экономических условиях продления периода профессионально активного функционирования граждан важно уделять особое внимание новым образовательным программам, которые необходимы для качественного и быстрого выполнения поставленных задач перед молодыми специалистами, стажерами и специалистами в предпенсионном возрасте. Анализ показал, что приоритет отдается грамотным специалистам любого возраста, способным мыслить стратегически. Причем ценится не только узкая направленность знаний, но и универсальность применения полученных знаний. Получая образование, сотрудник увеличивает внутренний резерв для дальнейшего развития. Поэтому важно организовывать повышение квалификации согласно специфике государственных органов. Обучение в построении профессиональной карьеры в организации играет огромную роль и имеет очень большое значение в развитии личности. Грамотно спланированная система обучения в организации позволяет формировать у персонала правильную систему установок и ценностей, которая соответствует карьерному росту.

Обучение сотрудников является одной из важных функций управления, поскольку именно люди обеспечивают эффективное использование разных видов ресурсов, находящихся в распоряжении организации, и именно от людей в итоге зависит ее экономические показатели и конкурентоспособность. Ввиду высоких требований к уровню оказания государственных услуг необходимо повышать профессиональный уровень государственных служащих через систему обучения (курсы повышения квалификации, переподготовку по направлениям и др.).

Важная роль в становлении нового типа российской государственной службы принадлежит обучающему ресурсу государственных служащих, например, включение в структуру ценностных ориентаций таких нравственных убеждений и принципов поведения, которые будут способствовать получению знаний и формированию у государственных гражданских служащих прогрессивных этических ценностных ориентаций и высокой нравственности, адекватных потребностям социальной практики и культурных традиций Отечества.

В настоящее время исследованиям психологии развития личности в целом и психологии развития личности профессионала в частности уделяется большое внимание. Изучая накопившийся теоретический и эмпирический опыт психологических исследований по построению карьеры в различных областях подчеркнем, что глав-

ную роль играют профессионализм, компетентность и образованность. В современных российских условиях трансформации экономического и управленческого сектора выдвигают особенные требования перед госслужащими. Помимо формальных вопросов (например, наличие диплома о высшем образовании, постоянное повышение квалификации и др.) персоналу крайне затруднительно построить карьеру в государственных органах, если служба управления персоналом строит управленческую политику без учета основ психологии развития профессиональной карьеры личности госслужащих.

Профессиональная деятельность в различных сферах государственной службы требует специфических знаний и навыков, поэтому установлены разные требования к образованию и стажу по должностям государственной гражданской службы [16]. Развивая персонал при помощи обучения, организация стремится занять лидирующую позицию. Для решения задач на государственной службе должностные лица должны обладать обширными знаниями и практическими навыками, необходимыми для выполнения поставленных задач.

Современные тренды в сфере обучения персонала имеют глобальный характер и проявляют себя во многих странах мира. Социологические исследования свидетельствуют, что 50 % профессий, которые будут популярны через 10 лет, на сегодняшний день еще даже не сформировались, в то же время люди стремятся усовершенствовать свою профессию, соответствуя актуальным тенденциям развития экономики. Вследствие этого система обучения должна постоянно модернизироваться и обеспечивать соответствующую поддержку в отношении карьерных ожиданий [1].

При прохождении государственной службы организуется обстановка для карьерного продвижения государственных служащих, их профессиональной самореализации, создается резерв кадров.

Важно учитывать готовность персонала приспосабливаться к новым условиям работы. При формировании эластичной рабочей силы необходимо учитывать, что составляющими этого качества являются умственная и физическая возможность удовлетворять требованиям меняющейся деятельности, желание и способность обучаться, применять все новые, развивающие профессиональные знания.

Важную роль в управлении госслужащими государственной гражданской службы имеет развитие технологии управления карьерой гражданских служащих. К процессу планирования развития карьерного роста государственных гражданских служащих непосредственное отношение имеет формирование кадрового резерва для выдвижения на руководящие должности.

Теоретической и методологической основой исследования психологии развития профессиональной карьеры личности госслужащего как фактора совершенствования системы обучения персонала стал ряд трудов зарубежных и отечественных ученых теоретиков и практиков в области психологии, экономики, предпринимательства и обеспечения конкурентоспособности организации на основе решения проблем управления персоналом. Эти проблемы исследовались в работах таких специалистов, как Базаров Т. Ю., Герчиков В. И., Гоихман М. М., Гончаров В. В., Дж. К. Грейсон, Грядов С. И., Егоршин А. П., Еремин Б. Л., Журавлев П. В., Кибанов А. Я., Кньш М. И., Масленников В. В., Маусов Н. К., Мильнер Б. З., Метцнер Й., Одегов Ю. Г., Пугачев В. П., Родкина Т. А., Тарханов А. В., Фатхутдинов Р. А., Хентце Й., Чиркова Т. В. и др. [1, 3, 5].

Теоретические и практические вопросы управления и регулирования системы обучения персонала организации представлены в трудах Алферова Ю. С., Букович У., Гапоненко А. Л., Голодовой О. В., Диановой В. Ю., Королева А. П., Курбаговой Б. И., Курдюмовой И. И., Магуры М. И., Никулина Л. Ф., Орлова А. В., Панфиловой Л. П., Писаревой Л. И., Дж. Робинсона, Р. Уилльямса и др. [8].

Исследованию процесса обучения персонала посвящено множество работ (Базаров Т. Ю., Беляцкий Н. П., Гнездовский Ю. Ю., Гончаров В. И., Васильева Ю. П., Морозова Л. Л., Мишина В. М., Стаут Л. У., Ричи Ш., Мартин П., Елифанцев С. Н., Травин В. В., Дятлова В. А. и др.) [1].

Психологические исследования в изучаемой области знания достаточно разнообразны. В рамках психологии управления изучается мотивация карьеры (МакКлелланд Д. и др.), постановка карьерных целей (Кибанов А. Я., Гусева А. С. и др.), механизмы карьерного процесса (Осипов С. и др.), возможности управления карьерой персонала в организации, создание исследовательского инструментария (Шейн Э., Ладанов И. Д. и др.), факторы, способствующие успешному развитию индивидуальной карьеры (Могилевкин Е. А., Сафонова М. В. и др.), становление и развитие личности в ходе карьерного продвижения (Маркова А. К., Молл Е. Г., Сьюпер Д. Е. и др.).

Исследователи выделяют две группы факторов, определяющих формирование карьеры [4]. Первые – факторы, связанные непосредственно с человеком. Это способности и интересы человека, мотивация, принятие решения о смене ролей и статуса т. д. Вторые – факторы, связанные с взаимодействием личности, окружающих людей и организации. Это влияние других людей на профессиональную карьеру человека (например, материальные возможности родителей при получении образования, планирование собственной семьи и сочетание интересов семьи и организации, достижение организационного «плато» карьеры [2], потребность организации в специалистах этого профиля и т. д.).

Обобщая данные отечественных и зарубежных исследований, в качестве инварианта профессионализма, определяющего карьерный успех, можно выделить следующее [3]:

- образованность;
- аналитичность и системность мышления, умение прогнозировать развитие ситуации, предвидеть результат решений, умение мыслить глобально и реалистически одновременно;
- коммуникативные умения, навыки эффективного межличностного взаимодействия, умение оказывать психологическое воздействие и влияние на других людей;
- высокий уровень саморегуляции: умение, управлять своим состоянием, развитость самоконтроля, стрессоустойчивость;
- деловая направленность: активность, настойчивость и целеустремленность, направленность на принятие решений, умение решать нестандартные проблемы и задачи, стремление к постоянному повышению профессионализма;
- ясная «Я-концепция», реалистическое восприятие своих способностей и возможностей, высокое (адекватное) самоуважение.

В последнее время в социально-психологических исследованиях особое внимание уделяется гендерным аспектам построения карьеры [6]. В качестве психологических компонентов карьеры выделяют характер поставленных человеком целей, систему побуждающих его мотивов, степень актуализации и др. Нередко построение карьеры понимается как процесс профессионального самоопределения,

т. е. чередующиеся выборы, имеющие в своей основе устойчивую «Я-концепцию» личности – относительно целостное личностное образование, постоянно изменяющееся по мере социального, психологического и профессионального созревания личности, а самоопределение рассматривается как составная часть карьеры [5].

В контексте современной, достаточно динамичной социально-экономической ситуации весьма актуальными для психологической науки становятся задачи, связанные с развитием карьеры, так как именно этот процесс дает возможность сотруднику реализовать свои способности, возможности, потребности и карьерный потенциал.

Карьерная ориентация есть ценностные ориентации и интересы [14], побуждающие человека к развитию профессиональной деятельности. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода систему личностных координат, обеспечивающую устойчивость определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов человека [12]. Формирование индивидуальных ценностей можно представить как процесс интериоризации социальных ценностей.

Система ценностных ориентаций личности формируется в конкретных условиях, отражая актуальные ценности определенного общества, которые, в свою очередь, связаны с общим экономическим и культурным уровнем его развития. Поскольку нормы социума являются одним из важнейших источников формирования ценностных ориентации, последние, в отличие от многих других личностных характеристик, в значительной степени определяются индивидуальными представлениями человека о социальной желательности. В зависимости от того, ориентирован ли госслужащий на горизонтальную или вертикальную карьеру, его относят к одному из двух типов или моделей: «человек иерархический» или «человек профессиональный».

Карьерные притязания и карьерные ориентации формируются у человека достаточно рано: до начала профессиональной деятельности. Личность осознает их существование в результате оценки своих способностей и талантов, мотивов и потребностей, отношений и ценностей. Э. Шейн полагает, что самые важные моменты карьеры нелегко предсказать заранее, потому что они эволюционны и являются продуктом процесса открытия. Некоторые люди не могут установить главные моменты своей карьеры, пока не столкнутся с необходимостью сделать важный выбор. Именно в главный момент карьеры опыт прошлой работы человека, его интересы, забота о семье, способности и ориентации показывают, что наиболее важно для него в данный момент.

На развитие профессиональной карьеры влияют следующие способности госслужащего [9]. Во-первых, аналитическая – это способность анализировать, сравнивать и решать проблемы в условиях неполной информации и неуверенности. Во-вторых, межличностная компетентность – способность контролировать, управлять и влиять на сотрудников. В-третьих, эмоциональность – это умение в эмоциональных и межличностных кризисах находить мотивацию, не позволяя им подавлять; брать ответственность, быть смелым.

Индивидуальными, личностными факторами, препятствующими достижению карьерного успеха, являются недостаток личностного потенциала (отсутствие необходимых качеств, низкая мотивация, нерешительность, тревожность, эмоциональная нестабильность, неконструктивные установки относительно достижений [8]: боязнь успеха, неудачи, нереалистичность целей, избегание риска, перфекционизм, преоб-



ладание в структуре личности направленности на себя, а не на дело). «При планировании индивидуальной карьеры важно учитывать деловые и личные качества сотрудника, которые рассматриваются, как важнейший ресурс развития карьеры» [7].

Программы обучения должны быть все более структурированы, составляться не на основе классических моделей, а на основе современных требований. Обучение должно быть ориентировано на конкретный результат, методика обучения и усвоение информации важны, но должен быть виден эффект, отдача от обучения, и демонстрироваться актуальность, которую необходимо постоянно поддерживать новыми знаниями. Большой поток теоретических знаний должен иначе преподноситься и трансформироваться в практическое применение, исходя из специфики той или иной сферы деятельности. Руководству следует делать упор на внедрение инновационных методов обучения, ориентированных на результат.

Обучение перестает быть привязанным к конкретному месту и времени, обучение очень мобильно и зачастую не требует особых технических условий, иногда достаточно только доступа в интернет.

Практический анализ исследуемой проблемы на основе психологии развития профессиональной карьеры личности госслужащего как фактора совершенствования системы обучения персонала был проведен на базе Кольцовской таможни имени В. А. Сорокина. С использованием диагностики определения уровня удовлетворенности обучением персонала, были получены данные, представленные в таблице 1. Целью стало выявление основных показателей неудовлетворенности процессом планирования и организации обучения персонала в организации.

Таблица 1

**Результаты диагностики определения уровня удовлетворенности обучением персонала в организации**

№ п/п	Параметр	Удовлетворенность по параметрам, %
1.	Значимость обучения для построения карьеры	91 %
2.	Возможности обучения	87 %
3.	Значимость профессии	76 %
4.	Организованно ли обучение согласно требованиям	77 %
5.	Организация обучения	73 %
6.	Удовлетворенность денежным содержанием во время обучения	63 %
7.	Оптимизация организации обучения	77 %
8.	Престижность профессии	80 %
9.	Потребность в реализации индивидуальных особенностей в процессе обучения	43 %
10.	Применение творчества в процессе обучения	23 %
11.	Удовлетворенность обучением в целом	77 %

Для реализации комплексного подхода на основе психологии развития профессиональной карьеры личности госслужащего как фактора совершенствования системы обучения персонала предлагается программа совершенствования системы обучения, разработанная на основе положения о «Порядке осуществления профессионального развития федеральных государственных гражданских служащих и государственных гражданских служащих субъектов Российской Федерации (далее госслужащие)» [17].



Для совершенствования системы обучения госслужащих необходимо учесть многие обстоятельства: запланированные цели и задачи, которые руководители ставят перед обучением, цена обучения, время, предусмотренное на обучение, количество госслужащих (их мотивации, предыдущие подготовки), квалификация и компетентность, особенно подчеркнем психологические особенности развития профессиональной карьеры личности. Важно помнить, что при обучении персонала необходимо проводить многообразные мероприятия, чтобы получить результат. Необходимо создать целую систему, направленную на профессиональное развитие и карьерный рост госслужащих организации. Персонал видит возможности для своего профессионального и карьерного роста. Госслужащие, заинтересованные в успехе организации, формируют ее потенциал.

Использование в основе психологии развития профессиональной карьеры личности госслужащего подразумевает комплекс мероприятий по работе с персоналом, который направлен на достижение целей организации за счет проведения целенаправленной работы по обучению госслужащих.

Программа совершенствования системы обучения госслужащего должна быть направлена на развитие его профессиональной карьеры. Так, госслужащему необходимо получать новые знания, умения и навыки необходимые для повышения качества работы или предоставление услуг. У госслужащих, стремящихся к построению своей карьеры, возрастает мотивация к выполнению целей, стоящих перед таможней, а для этого необходимо при получении новой информации отрабатывать новые навыки и умения.

Программа включает в себя: во-первых, составление индивидуальных планов профессионального развития карьеры госслужащего на 3 года; во-вторых, рассмотрение на оперативных совещаниях вопросов по организации мероприятий по профессиональному развитию карьеры госслужащих; в-третьих, организацию учета кадрового резерва на руководящие должности; в-четвертых, планирование мероприятия по профессиональному развитию карьеры госслужащих; в-пятых, прохождение стажировки в вышестоящей организации с целью карьерного роста; в-шестых, осуществление наставничества и условия стимулирования госслужащих с учетом оценки эффективности их деятельности.

Сотрудник, стремящийся систематически обновлять знания и умения, уровень компетентности, в соответствии с направлением выполняемой работы и его изменениями будет шагать в ногу со временем. Для успешной работы необходимо, чтобы часть госслужащих была обучена навыкам, позволяющая заменять отсутствующих коллег, т. е. должна быть взаимозаменяемость. Среди массы сотрудников любой организации есть определенный процент людей с высоким потенциалом роста. В то же время перспективные работники более активны, подвижны и в любой момент могут сменить работу, получив более перспективное предложение. Эффективно использовать потенциал перспективных сотрудников и исключить их уход возможно только в том случае, если продвигать их по служебной лестнице или хотя бы расширять их обязанности и полномочия, давая более интересную работу, повышая зарплату. Первоначально следует обучить сотрудника, а потом продвигать его по карьерной лестнице. В случае, когда персонал выполняет обязанности на своем рабочем месте, он не может освоить навыки, необходимые для работы в новой должности. Целесообразно проводить плановое обучение перспективных сотрудников с целью подготовки их к возможному продвижению по службе. Всем сотрудникам необходимы не только соответствующие знания и умения, но и постоянное получение

ние информации от руководящего состава для лучшего понимания процесса работы. Для успешной работы обучение должно проводиться при активной заинтересованности руководства; в хороших условиях и в его проведении желательно прямое или косвенное участие руководителей организации.

Совершенствование системы обучения персонала предпочтительнее осуществлять в три этапа:

1. *Определяем направление и формы обучения.*

Выбирая формы обучения необходимо исходить из цели, которой хочет достигнуть организация. Поэтому нужно как можно конкретнее сформулировать и поставить цели обучения, а уже после подбирать под нее наиболее эффективный метод обучения. Существуют онлайн и офлайн-ресурсы по построению учебных курсов, необходимо донести требуемую информацию до госслужащих.

При этом программа в целом должна быть:

- актуальна в повседневной работе и полезна в самых различных ситуациях;
- доступна в любое удобное для госслужащего время и с любого устройства;
- видение навыков, которые получит персонал, по завершению программы.

Программа нацелена на получение результатов после обучения и при этом необходима обратная связь для улучшения курсов. Важно помнить, что каждому подразделению организации важно не только качественно готовить специалистов, но и оценивать курс с позиции сотрудников, чтобы оптимизировать его.

2. *Создание и наполнение контента.*

Необходимо, чтобы теория была размещена на портале организации. Для этого лучше привлечь опытных сотрудников, которые грамотно подготовили и поместили материал на портал. Структура программы должна быть понятна, интересна и работать на усиление команды, мотивировать людей развиваться.

Следует создавать условия для того, чтобы сотрудники стремились профессионально расти, находить ответы на возникающие вопросы в процессе работы. Кроме того, им необходимо быть в курсе последних нововведений и изменений в законодательстве. Развитие новых навыков сотрудников при выходе на новый уровень усиливает вовлеченность в работу.

3. *Собирать обратную связь по курсу, постоянно совершенствуя систему обучения.*

Во время обучения важно сохранять открытость к обратной связи от участников программы, поскольку, таким образом, есть возможность достичь лучших результатов в будущем.

Учитываем полезные показатели:

- количество сотрудников прошедших каждый курс;
- количество сотрудников успешно окончивших каждый курс обучения;
- количество сотрудников положительно оценивших опыт обучения;
- влияние курса обучения на рабочие процессы;
- сбор интересующих вопросов и подготовка ответов;
- анализ полученных знаний при помощи тестов.

Совершенствование системы обучения сотрудников приводит к повышению продуктивности и позволяет качественно решать задачи. Во время использования практических методов применяются приемы: постановки задания, планирования его выполнения, управление процессом выполнения, оперативного стимулирования, регулирования и контроля, анализа практической работы, определение причин недо-

статков, корректировка обучения для полного достижения цели. Практические методы применяются в сочетании со словесными и наглядными методами обучения.

Применяя принцип целесообразности [10], необходимо запланировать профессиональное обучение, которое поможет развитию специалиста. Так, четко сформулированные стратегические и оперативные цели и задачи организации будут заключены в принципе перспективности и комплексности [15]. Обучаться и развиваться должен каждый сотрудник, поэтому в наш развивающийся век необходимо решать все новые задачи в кратчайшие сроки.

Принцип планирования [18] способствует бесперебойности работы в организации, а также формированию профессионального роста персонала и психологической готовности сотрудников к обучению и развитию.

Важна заинтересованность самих сотрудников в собственном обучении и развитии, что будет сказываться на эффективности работы. Системность обучения включает в себе вопросы анализа, необходимости планирования методов и оценки результатов деятельности при использовании новых знаний.

Необходимо, чтобы программы обучения стали более структурированы и были составлены на основе последних требований [11]. Получение новых знаний по повышению квалификации, должно быть направлено на определенный результат, усовершенствование методики обучения и усвоение информации важно, но должен быть виден результат, отдача от обучения и демонстрироваться актуальность [13], а актуальность постоянно подкрепляется новыми знаниями. Новейшие теоретические сведения должны интересно преподноситься и находить практическое применение, в соответствии со спецификой той или иной сферы деятельности. Следует нацелиться на результат, и в этом руководство должно внедрять инновационные методы обучения.

Обучение перестает быть привязанным к конкретному месту и времени, оно мобильно и зачастую не требует особых технических условий, иногда достаточно только доступа в интернет. Использование в обучении технических возможностей смартфонов и планшетов позволяет быстро устанавливать обратную связь [12] и обращаться к экспертным мнениям.

Подводя итог исследования, подчеркнем, что в современных динамично меняющихся экономических и социальных условиях проблема остается актуальной и поиск практических ответов на поставленные вопросы будет находиться в профессиональной плоскости разных отраслей экономики. Использование потенциала исследований в области психологии развития профессиональной карьеры личности госслужащего будет способствовать оптимизации процесса совершенствования системы обучения персонала, с целью повышения эффективности и конкурентоспособности госслужащих на рынке труда.

### Список литературы

1. *Базарова Т. Ю.* Управление персоналом: учебник. 2-е изд., доп. и перераб. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. 239 с.
2. *Герасимов Б. Н., Чумак В. Г., Яковлева Н. Г.* Менеджмент персонала: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2015. 91 с.
3. *Егоршин А. П.* Управление персоналом: учеб. пособие. 3-е изд. Н. Новгород: НИМБ, 2017. 720 с.
4. *Згонник Л., Челбин С.* Интеллектуальный капитал организации: проблемы регулирования // Управление персоналом. 2019. № 11. С. 16–29.

5. *Кибанов А. Я.* Основы управления персоналом: учебник. М.: Инфра-М, 2012. 304 с.
6. *Кларин М. В.* Корпоративный тренинг от А до Я. М.: Дело, 2019. 132 с.
7. *Комаров Е.* Организация, психология и технологии самообразования человека работающего // Управление персоналом. 2011. № 4. С. 31–36.
8. *Магура М.* Как повысить отдачу от обучения персонала // Управление персоналом. 2016. № 11. С. 42–46.
9. *Моргунов Е.* Управление персоналом: исследование, оценка, обучение. М.: Интел-синтез, 2018. 152 с.
10. *Мордовин С. К.* Модульная программа для менеджеров. Управление человеческими ресурсами. М.: Инфра-М, 2018. 122 с.
11. *Полякова Е.* Надо ли учиться после тридцати? // Управление персоналом. 2017. № 4. С. 32–36.
12. *Пригожин А. И.* Методы развития организаций. М.: МЦФЭР, 2018. 848 с.
13. *Резник С. Д.* Управление личной карьерой: учебное пособие. М.: Логос, 2015. 288 с.
14. *Тихомандрицкая О. А., Рикель А. М.* Социально-психологические факторы успешности карьеры // Психологические исследования. 2010. № 2. С. 24–32.
15. *Травин В. В., Дятлов В. А.* Профессиональный рост и планирование карьеры // Управление персоналом. 2019. № 8. С. 22–26.
16. О дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих Российской Федерации (с изменениями на 08 марта 2015) [Электронный ресурс]: указ Президента РФ от 28.12.2006 № 1474 // Гарант: [сайт]. URL: <http://base.garant.ru/> (дата обращения: 15.01.2020).
17. О государственной гражданской службе Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 27.07.2004 № 79-ФЗ // Гарант: [сайт]. URL: <http://base.garant.ru/> (дата обращения: 20.01.2020).
18. *Шейн Э.* Организационная культура и лидерство: учебник. СПб.: Питер, 2017. 330 с.
19. *Шекина С. В.* Управление персоналом современной организации. М.: Интел-синтез, 2010. 141 с.



УДК 303.1+316.422+141.201

**Большунов Андрей Яковлевич**

**Тюриков Александр Георгиевич**

**Большунова София Андреевна**

### **СОЦИОПСИХОЛОГИЯ АТРОФИИ ДУХА ЧЕЛОВЕКА (ЦИВИЛИЗАЦИЯ БЕЗ КУЛЬТУРЫ)**

*Аннотация.* В статье обсуждаются механизмы и феноменология декультурации человеческих практик и повседневности – обесценивания и элиминации культуры. Авторы соглашаются с Т. С. Элиотом в том, что человечество ожидает «период, и достаточно продолжительный, о котором можно сказать, что у него не будет культуры», обосновывая этот тезис тем, что цивилизация и культура связаны с различными модусами существования людьми, различными социальными онтологиями. Культура пребывает в intersubjectively конституированных жизненных мирах, а цивилизация основана на онтологиях интеробъективности. Вследствие этого, культура и цивилизация могут вступать в конфликт и обходиться друг без друга. В настоящее время мы живем в эпоху экспансии интеробъективного модуса «существования людьми», вследствие чего культура оказывается невостребованной, ненужной. Авторы разбираются в том, как человечество вступит в период «о котором можно сказать, что у него не будет культуры», и описывают три последствия декультурации. Во-первых, деградацию мотивационно-смысловых систем человеческих практик. Во-вторых, деградацию субъективности – чувств, переживаний и т. п., которые в значительной мере утратят свой нозтический характер, т. е. перестанут подразумевать смысл, потеряют «смысловое ядро». В-третьих, деградацию практик и феномена субъектности, духовности. В контексте названных последствий, авторы формулируют провокационный вывод: не идет ли речь о самоликвидации человечества как собственно человечества, о перерождении его в некую иную сущность.

*Ключевые слова:* культура, цивилизация, intersubjectivity, интеробъективность, субъект, субъектность, декультурация, жизненный мир.

---

**Большунов Андрей Яковлевич** – кандидат психологических наук, доцент Департамента социологии, истории и философии, директор Центра социальных экспертиз и развития, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», andrey.bolshunov.1955@gmail.com, Москва, Россия

**Тюриков Александр Георгиевич** – доктор социологических наук, профессор, руководитель Департамента социологии, истории и философии, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», t-ag2013@yandex.ru, Москва, Россия

**Большунова София Андреевна** – научный сотрудник Центра социальной экспертизы и развития, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», sophia.bolshunova@gmail.com, Москва, Россия

**Bolshunov Andrey Yakovlevich** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Sociology, History and Philosophy, Director of the Center for Social Expertise and Development, Financial University, andrey.bolshunov.1955@gmail.com, Moscow, Russia

**Tyurikov Alexander Georgievich** – Doctor of Sociology, Professor, Head of the Department of Sociology, History and Philosophy, Financial University, t-ag2013@yandex.ru, Moscow, Russia

**Bolshunova Sofia Andreevna** – Researcher of the Department of Sociology, History and Philosophy, Financial University, sophia.bolshunova@gmail.com, Moscow, Russia

**Bolshunov Andrey Yakovlevich**

**Tyurikov Alexander Georgievich**

**Bolshunova Sofia Andreevna**

## **SOCIOPSYCHOLOGY OF ATROPHY OF THE HUMAN SPIRIT (CIVILIZATION WITHOUT CULTURE)**

*Abstract.* The article discusses the mechanisms and phenomenology of the deculturation of human practices and everyday life – the depreciation and elimination of culture. The authors agree with T. S. Eliot, that humanity expects a “period, and long enough, which we can say that it will not have a culture” – substantiating this thesis that civilization and culture are connected with different modes of human existence, different social ontologies. Culture takes place in intersubjectively constituted life worlds, and civilization is based on ontologies of interobjectivity. As a result, culture and civilization can come into conflict with each other and do without each other. Currently, we live in an era of expansion of the interobjective mode of human existence, as a result of which culture is not in demand, not needed. The authors understand how humanity will enter a period “about which we can say that it will not have a culture”, and what will be the consequences of this. The authors describe three effects of deculturation. Firstly, the degradation of motivational-semantic systems of human practices. Secondly, the degradation of subjectivity - feelings, feelings, etc., which will largely lose their noetic character, i.e. cease to mean meaning, lose the "semantic core." Thirdly, the degradation of practices and the phenomenon of subjectivity, spirituality. In the context of the aforementioned consequences, the authors formulate a provocative conclusion: are we not talking about the self-liquidation of humanity as humanity itself, about its degeneration into some other entity.

*Keywords:* culture, civilization, intersubjectivity, interobjectivity, subject, subjectivity, deculturation, life world.

**Преамбула.** Настоящая статья завершает цикл публикаций, в первой из которых [6] обосновывается тезис, согласно которому источником противоречий и вызовов современности (постмодерн) является противоборство двух модусов существования людьми (субъектно- и объектно- ориентированных онтологий бытия людьми), а во второй [7] – тезис, что этими модусами существования люди делятся на два лагеря – «миростроителей» (используя выражение П. Слотердайка, архитекторов и строителей жизненных миров) и «технократов» - intrapreneurs [16, с. 173] социотехнических сетей, акторно-сетевого (актантно-ризомного) модуса существования. В настоящей статье обсуждается и обосновывается предположение, что следствием экспансии претендующего на радикальную «пересборку социального» (Б. Латур) объектно-ориентированного модуса существования людьми является всесторонняя декультурация человеческих практик и повседневности.

**Введение.** В 1948 г. Т. С. Элиот высказал предположение, что «разложение культуры ... может пойти гораздо дальше и почему бы нам даже не предвидеть такой период, и достаточно продолжительный, о котором можно сказать, что у него не будет культуры» [43, с. 77]. Тогда вопрос, заданный Т. Элиотом, можно было воспринять как риторический. На сегодняшний день есть основания полагать, что мы стоим на пороге такого периода. 21 декабря 2019 г. Папа Франциск заявил: «Христианский мир больше не существует. Сегодня мы не единственные, кто производит культуру, и мы не первые и не самые слушаемые ... Христианство, особенно в Европе, но также и на большей части Запада, больше не является очевидной предпосылкой нашей



общей жизни» [46] (напомним, что Т. С. Элиот называл одним из фундаментальных заблуждений мнение, что «культуру можно сохранять, распространять и развивать при отсутствии религии» [43, с. 77]).

Что значит «не будет культуры»? Как она исчезнет, и какие это исчезновение будет иметь последствия? Вопросы, которыми мы задаемся: предстоит ли человечеству существование без культуры, и чем оно обернется для человечества? Для тех, кто отождествляет культуру с цивилизацией, относит к сфере культуры все продукты человеческой деятельности, сама постановка этого вопроса представится, несомненно, нелепой. Мы намерены показать, что культура и цивилизация онтологически различны – место для культуры есть только в субъектно-ориентированных модусах существования людьми, а цивилизация – «аксессуар» объектно-ориентированных модусов, вследствие чего возможна цивилизация без культуры.

**Основные понятия: интеробъективность и интересубъективность, цивилизация и культура.** Фундаментальное различие между культурой и цивилизацией состоит в том, что культура интересубъективна (Э. Гуссерль), а цивилизация, используя термин Б. Латура, интеробъективна [25].

Поясним это различие на примере Стоунхенджа и Аркаима. Стоунхендж, в первых, обсерватория, и установить это было не сложно вследствие того, что в его устройстве и функционировании отражена, воплощена, развернута «специфическая логика специфического объекта» – звездного неба. Как обсерватория, Стоунхендж – это технология наблюдений за звездным небом. Понятно, что взаимодействия и действия обслуживающих функционирование этой обсерватории лиц также должны быть подчинены логике специфического объекта и воплощающей эту логику технологии наблюдений за ним. Т. е., между людьми должны были существовать специфические объектно-обусловленные конвенции («соглашения») [48], реализуемые в формах акторных (актантных) моделей, обеспечивающих функционирование Стоунхенджа как обсерватории. Несложно представить, что «стоунхенджи» образуют сеть (ризому), т. е. Стоунхендж является элементом более или менее обширной акторно-сетевой (актантно-ризомной) структуры. Не только Б. Латур усматривает в этих объектно-обусловленных регулярностях в взаимодействиях людей онтологию социального [45]. Во-вторых, Стоунхендж не только обсерватория, но и культовое место (более того, культовым являлось и само «звездное небо», и когда Кант говорил, что «звездное небо над головой и моральный закон внутри нас наполняют ум все новым и возрастающим восхищением и трепетом», он свидетельствовал, что звездное небо остается культовым местом и для самого критически мыслящего философа Нового времени). Зачем люди наблюдали за звездным небом, что они делали, наблюдая за ним, какой это имело для них смысл? На эти вопросы нет ответа в объектно-обусловленных характеристиках Стоунхенджа, в технологии наблюдений за звездным небом, в конвенциях, связанных с этими технологиями. Сказать, что смысл был сугубо практическим (связанным, например, с циклом земледельческих работ) является наивным заблуждением. И расшифровать этот смысл значительно сложнее, чем технологическое значение Стоунхенджа. Продолжим пример Аркаимом. Установлено, что он не только представляет собой обсерваторию, но еще и поселение (социальную систему), и культовое место. Исследователь Аркаима Г. Б. Зданович убежден, что Аркаим – воплощение зороастризма, но его доводы являются только интерпретациями, наделяющими археологические находки специфическим смыслом, который не извлекаем из объектных свойств вещей и даже не верифицируем посредством этих свойств. Наделяя Аркаим такими смыслами,

мы реконструируем «интерсубъективно конституированный» жизненный мир обитателей Аркаима, являющийся для них «смысловым формообразованием», «единством духовной формы» и «универсальным духовным приобретением» [13, с. 455]. Э. Гуссерль подчеркивает: мир «надлежит мыслить как интерсубъективно-конституированный» [14, с. 111], и этот интерсубъективно-конституированный «в-жизни-вместе-с-другими» жизненный мир «для меня и для каждого ... конкретно дан только как мир культуры» [14, с. 169, см. также 15]. Вслед за Гуссерлем, Э. Кассирер определяет культуру как «межсубъектный мир, ... который заключается не ... во мне, но доступен всем субъектам и в котором все они могут принимать участие» [23, с. 83]). Суть этого «смыслового формообразования» в том, что оно наделяет людей субъектностью, т. е. способностью распоряжаться объектами сообразно с их человеческими (социокультурными) смыслами: под культурой следует «понимать существование человека как субъекта» [30, с. 62].

Как поселение Аркаим включает в себя как объектные, так и субъектные характеристики (объектные, например, связанные с жизнеобеспечением жителей, с их физиологией и анатомией, например, утилизация отходов; субъектные, т. е. выражающиеся в «единстве духовной формы» жителей Аркаима). С. В. Шачин справедливо подчеркивает, что Гуссерль посредством понятия интерсубъективности конструирует онтологию социального [40].

Таким образом, подобно Стоунхенджу и Аркаиму, любое место деятельности и обитания людей является местом разворачивания двух онтологий социального, одна из которых основана на интеробъективности (цивилизация), а другая на интерсубъективности (культура). Культура – это, прежде всего, «смысловой мир человека» [24, с. 12], который распространяется не только на продукты человеческой деятельности: «все в мире, даже природа, исполнено человеческого смысла ... и способность вещи излучать из себя такой смысл (точнее, способность человека наделять ее им) и превращает ее в предмет культуры» [30, с. 17, 20]. При этом в отношении цивилизации на протяжении всей истории человечества очевиден прогресс. С культурой дело обстоит сложнее. Основное открытие антропологии середины XX века состоит в том, что культуры «примитивных» народов не уступают культурам современных цивилизованных народов. «В один прекрасный день, – пишет К. Леви-Строс, – мы поймем, что ... человек всегда мыслил одинаково «хорошо». Прогресс – если этот термин по-прежнему будет применим – произошел не в мышлении, а в том мире, в котором жило человечество, всегда наделенное мыслительными способностями» [26, с. 270]. Дело в том, что от природы (по факту рождения) индивиды не являются людьми, и они должны создать культуры, которыми определяется их принадлежность к миру людей и «полнота человечности» (пантеоны социокультурных образцов человечности). К. Гирц пишет об этом так: «мы неполные, незавершенные животные, которые дополняют, завершают себя посредством культуры – причем не посредством абстрактной культуры, а посредством ее очень конкретных форм: добуанской или яванской, хопи или итальянской» [11, с. 32]. Любая культура предполагает завершенность, полноту – миры бытия людьми не могут быть мирами полулюдей/полуживотных. Этносы (сообщества людей) могут быть нецивилизированными, но не могут быть «некультурными», поскольку культура состоит именно в обретении себя людьми всем миром и человеком каждого в отдельности, представляет собой «путь души к самой себе» [20, с. 446]. При этом обретение себя человеком совершается в со-определении себя с миром: «Обрести себя и все, – восклицает китайский философ, – Обретаю себя, и тогда

Поднебесная обретает меня. Мы обретаем друг друга и навсегда завладеваем друг другом. Откуда же возьмется что-то между нами? Обрести себя – значит сохранить свою целостность» [32, с. 45]. Обрести себя (привести «свою природу в соответствие с дао») значит стать «естественным человеком» [39, с. 58], т. е. таким, какой человек есть в своей истине, совершенстве, правде и благе. Из сказанного следует, что отдельный индивид может быть более или менее культурным, но культура не может не располагать образом полноты человечности, ответом на вопрос, что значит быть человеком. Поэтому применение понятия «прогресс» к культурам проблематично, здесь скорее следует говорить о способах «быть» людьми, ни один из которых не «лучше» других.

Во избежание распространенного недоразумения подчеркнем, что интересубъективность не является общностью мнений, взглядов, согласием индивидов в чем-либо и т. п. Она то, вследствие чего мы понимаем друг друга, даже если наши взгляды различны (примером является язык); как онтология, она то, О ЧЕМ, а не то, ЧТО мы говорим. Э. Гуссерль вводит понятие интересубъективности в контексте трансцендентальной феноменологии, соотнося ее с кантовским априори. Уже Г. Фихте приступает к деконструкции кантовского априори, он берется «объяснить, почему априорное имеет значение для всех разумных субъектов, а также почему каждый из них имеет право на эту значимость» [36, с. 705–706]. Более того, Фихте приходит к выводу, что «наше, применяющее к современности априорный принцип наблюдение мира и людей должно охватить не всех живущих в настоящее время индивидуумов, но только тех, которые действительно являются продуктом своего времени, и в которых это время выражается с наибольшей ясностью» [36, с. 372]. Этот тезис дает повод мыслить априорное как исторически обусловленное, имеющее историческое происхождение. Отсюда шаг до «объективного духа» Ф. Гегеля и «объективных мыслительных форм» К. Маркса, с которыми и должна быть соотнесена интересубъективность Гуссерля. Люди «конституируют различные окружающие миры культуры как конкретные жизненные миры ... [и] каждый человек понимает прежде всего свой конкретный окружающий мир, исходя из некоторого ядра и [еще] нераскрытого горизонта этого мира – и, соответственно, свою культуру, именно как человек, принадлежащий к общности, исторически формирующей эту культуру» [14, с. 170]. Самым очевидным примером интересубъективности является язык, который имеет не трансцендентное происхождение, а сложился исторически, но в целом не являющийся продуктом какого-либо консенсуса в мнениях относительно того, говорить ли нам вообще, как говорить, какими словами пользоваться и т. п. (что не исключает ни конвенционального характера отдельных терминов, ни языкового творчества детей и одаренных чувством языка личностей).

**Явление и механизмы декультурации.** В контексте сказанного, что представляет собой и как возможна декультурация? Под декультурацией мы понимаем обесценивание культуры, обращение ее в *gadotage* («вздор») [12, 6, 7] в интеробъективном (цивилизационном) модусе существования людьми. Дело в том, что «человеческая культура возникает и разворачивается в игре, как игра» [38, с. 19] и «игра единсущна культуре, чьи сложнейшие и значительнейшие проявления тесно сплетены с игровыми структурами – или же просто представляют собой игровые структуры, принимаемые всерьез, возведенные в институты, в законы, ставшие императивными, принудительными, непреложными структурами, то есть правилами социальной игры» [22, с. 92–93]. Придерживаясь деятельностно-феноменологической интерпретации культуры [47], мы, в отличие от большинства сторонников деятельност-

ного подхода («культура человечества предстает перед становящимся человеком в опредмеченной форме – как необозримое богатство результатов прошлого труда» [2, с. 57]), согласны с Й. Хейзинга и Р. Кайуа в том, что культурой мы обязаны не труду, а игре. Обосновывая трудовое происхождение культуры, В. М. Межуев указывает, что «теорию Маркса в какой-то мере можно назвать феноменологией труда» [30, с. 302]. Но, по сути, эта феноменология сводится к товарному фетишизму, указанию на чувственно-сверхчувственный характер товаров и производства, на, по выражению Ж. Деррида, «призраков Маркса» [19]. Онтология социального, в основании которой находится труд, неизбежно будет интеробъективной, объектно-ориентированной. А вот «за критерий выделения игровой деятельности, – пишет Л. С. Выготский, – следует принять то, что в игре [человек] создает мнимую ситуацию [и] это становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового поля» [10, с. 204]. Смысловая ситуация игры образует ее «феноменологический ландшафт» (ведь «смысл есть сама феноменальность феномена» [18, с. 37]), и в перспективе, возможный феноменологический интерсубъективный жизненный мир. «Мнимой» (и, соответственно, девальвированной) смысловая ситуация игры становится только в интеробъективном модусе существования. В актантной семантике А. Ж. Греймаса, которую акторно-сетевая теория задействует для своего обоснования, феноменологии соответствует ноологическое измерение дискурса («полная дескрипция [которого] составила бы ... полное представление о внутреннем мире»), «манifestации» которого квалифицируются как «мифические», полагаются, в конечном итоге, как «вздор» (*radotage*) [12, с. 172–173, 177]; Б. Латур называет ноологические аспекты дискурса «паноптикумами». В интерсубъективном же модусе игра являет себя как участие в мире людей; «единосущная культуре» игра являет собой мистерию вочеловечивания. Посвященный в смысл мистерий Ямвлих определял его так: «мы в состоянии достигать единения с богами, возвышаться над космическим порядком и принимать участие в вечной жизни и деятельности богов» [44, с. 209], благодаря чему «сохраняем наш человеческий чин» и «при посредстве неизреченных символов каким-то образом облачаемся в священный божественный образ», «взлетаем ввысь и приходим в соприкосновение с лучшими родами [сущств]» [44, с. 153–154].

Существенно, что в статусе вздора (условности, мнимости, иллюзии) «феноменологические ландшафты» не отбрасываются объектно-ориентированными модусами существования, но продолжают функционировать в них в формах обслуживающих их симулякров культуры. Дискурс, противопоставляющий культуру как искренность цивилизации как миру условностей, манерности, притворства и т. п., возникает в Европе в конце XVIII века с завершением трансформации европейского общества, «метками» которого являются «*courtoisie*» → «*civilite*» → «*civilisation*», а конечным продуктом европейский «цивилизованный мир» и нового типа человек – обитатель этого мира, которого можно назвать «человеком цивилизованным» [42, с. 172]. «Цивилизация как идея показательным образом уравнивает манеры с нравственностью: быть цивилизованным – значит не плевать на ковер, равно как и не рубить головы военнопленным. Само слово «цивилизация» подразумевает сомнительную корреляцию между хорошими манерами и этическим поведением», – замечает Т. Иглтон. [21, с. 19]. У Л. Н. Толстого это противоположность между цивилизованной (ненавидимым им *comilfo*) Элен и искренностью Наташи Ростовской, ее подчеркнутой сопричастностью русской культуре («Где, как, когда всосала в себя из того русского воздуха, которым она дышала – эта графинечка, воспитанная

эмигранткой-француженкой, этот дух, откуда взяла она эти приемы, которые *pas de shale* давно бы должны были вытеснить? Но дух и приемы были те самые, неподражаемые, неизучаемые, русские, которых и ждал от нее дядюшка»). Цивилизация без культуры – мир, в котором господствуют «Элен», обращающиеся в «массовой культуре» в «эллочек-людоедок» и, затем, в маскарад вышедшей из «эллочек» богемы, примеривающий образы «Элен» на себя.

К. Маркс указывает, что «товар есть ... развитая меновая стоимость только тогда, когда предполагается мир товаров» [27, с. 70] и этот «мир товаров» является возможным лишь в силу «фетишистского [читай феноменологического] характера товарного мира» [28, с. 82], в силу «мистицизма товарного мира, [и] всех чудес и привидений, окутывающих туманом продукты труда» в этом мире товаров [28, с. 86]. Маркс подчеркивает вторичность и надстроечный характер всей этой феноменологии «мира товаров» и квалифицирует ее как «ложное сознание» (т. е. своего рода «вздор»). Но Маркс осознает, что именно этим «вздором», этим товарным фетишизмом стоимость возводится в «ценность», чем, собственно, и конституируется «мир товаров» как симулякр культуры, как «хитрость» и «уловка», которыми люди вовлекаются в этот симулякр, и как «алиби», которым легитимизируется (наделяется смыслом) товарное производство и рынок. В связи с конституируемой таким образом вторичностью и надстроечностью культуры, Маркс оказался в затруднении: «Трудность заключается не в том, чтобы понять, что греческое искусство и эпос связаны с известными формами общественного развития. Трудность состоит в том, что они еще продолжают доставлять нам художественное наслаждение и в известном отношении служить нормой и недостижимым образцом» [29, с. 42]. Но оставаясь в границах интересубъективности, из этого затруднительного положения выйти невозможно, и Маркс так и не ответил на свой вопрос (предпочел его забыть). «Цивилизация – футуристична, – замечает Н. А. Бердяев, – культура же пыталась созерцать вечность», «по-своему стремится утвердить вечность» [4, с. 505, 127]. Феноменологические жизненные миры предполагают трансцендентные основания, без которых мгновенно развеются как призрак, иллюзия. Но можно ли быть людьми в бытии, которое ограничено временностью?

Возникает вопрос, если игра в объектно-ориентированных модусах «вздор», то почему такое распространение ныне получила игровая индустрия? Ответ прост. Все это игры, в которых (по определению Ф. Бойтендайка) не люди играют с вещами, а вещи с людьми – компьютеры играют с людьми. Т. е. механизм этих игр вполне интеробъективен. Игры, о которых пишет Й. Хейзинга и Р. Кайуа осуществляют производство смысла (так же, как художественные произведения, театр, вообще искусство). Этими играми люди (в том числе читатели и зрители) помещаются в «предложенные обстоятельства», в которых обнаруживают, кто они суть в своей Правде и Истине, «взлетают, – как говорит Ямвлих, – ввысь и приходят в соприкосновение с лучшими родами [существ]» [см. выше]. Посредством этих игр человек восполняет «себя до целого трансгредиентными жизни из себя завершающими ее ценностями», смыслами [3, с. 97]. Но с современными играми это не так. Ведь не в последнюю очередь индустрия развлечений побудила Ж. Бодрийера поставить ставший для него центральным вопрос: «передо мной встает лишь один вопрос: насколько далеко можно зайти в истреблении смысла» [5, с. 78]. Современные игры вовлекают участника в мнимую ситуацию – в фэнтези, «виртуальную реальность», «нарративные миры», которые, по определению Эко Умберто, «выдают себя за логически возможные миры», но в отличие от логически возможных (осмысленных)



миров «не «конструируются», [а] только «называются»», представляют собой «причудливые нарративные иллюзии» [41, с. 404]. Компьютер играет с людьми, и картинка на экране компьютера, которой человек вовлекается в игру, есть откровенный «вздор» (в лучшем случае интеллектуальная головоломка или игра в случайные числа). В конечном итоге эти игры являют собой мистицизм интеллектуальных технологий, апофеоз «всех чудес и привидений, окутывающих туманом» [28, с. 86] эти технологии.

Путь от апологии смысла Э. Гуссерля и программного тезиса Л. Витгенштейна («мой метод заключается в отказе от поисков истины, вместо которых мы задаемся вопросом о смысле» [9, с. 24]) до вопроса Ж. Бодрийера – это то, что произошло с нами в XX веке. Игры, из которых возникает и разворачивается культура, превратились в машины по истреблению смысла.

В более общей форме воспользуемся для описания декультурации понятием «фармакон», введенным в философский дискурс Платоном и реанимированным Ж. Дерридой [17; 35]. Этимологически, «pharmakon» – снадобье, в то же время являющееся ядом. В интерпретации Ж. Дерриды это технология, призванная возместить недостаток каких-либо способностей, преодолеть какую-либо ограниченность людей, но наносящее «бумерангом» непоправимый ущерб тому, недостаток чего возмещается. Платон вводит понятие фармакон в связи с изобретением письма: его беспокоит, что письмо заместит память и нанесет, тем самым ущерб человечеству. Оставим письмо на совести Платона, но, когда в школах разрешили пользоваться калькулятором, дети разучились считать. Они знали, какие кнопки нажимать, чтобы получить результат, но не понимали, каким образом 4x3 превращается в 12 (ведь это превращение происходит не в их головах, а в «черном ящике» калькулятора). Установлен факт, что люди в массе обнаруживают поразительное невежество в отношении того, как работают гаджеты. Они объясняют действия гаджетов своими манипуляциями с ними. С «искусственным интеллектом», «умными вещами», «цифровыми технологиями» цивилизация становится тотальным фармаконом, «освобождает» человека от ума, являвшегося доньше атрибутом его «внутреннего мира», замещает ум (и не только ум, но и, например, секс) взаимодействием с машиной. Постулируемый акторно-сетевой теорией принцип эквивалентности людей и машин как агентов разнообразных человеческих практик проникает во все сферы жизни. Становятся ли в этом процессе машины «человечнее», большой вопрос, а вот люди, несомненно, становятся машинообразными. Машинам не нужна культура, им неведома феноменология. Эквивалентным машинам людям тоже ничего этого не нужно, но интеллект-машинный филиум должен как-то интернализировать неизбежные психофизиологические эффекты, сопровождающие взаимодействия людей с «цифрой». В результате такой интернализации мы уже находимся в предсказанном В. Винджем процессе замещения людей «человекоподобными эквивалентами», которых в недалеком прошлом «поместили бы в психиатрическую клинику» [8], о чем свидетельствует множество связанных с распространением сетей и цифровых технологий аномалий и патологий, о которых все чаще говорят психологи и психиатры. Как фармакон, современная цивилизация ликвидирует субъектность человека, а, как следствие, и самого человека.

**Последствия декультурации (что мы теряем).** Укажем здесь только на следствия декультурации.

Во-первых, декультурация ведет к деградации мотивационно-смысловых систем человеческих практик, превращающая их в обособленные от культуры автономные



сферы, все явления и процессы которых объясняются ингредиентными им факторами. Своеобразие инспирируемой культурой мотивационно-смысловой системы выражается посредством терминов «воодушевление», «вдохновение», «бескорыстие», «ценность», «свободная игра бескорыстной мысли» и т. п. «Экономисты мейнстрима, – констатирует Т. Седлачек, – уцепились за черно-белый культ homo oeconomicus, игнорирующий вопросы добра и зла. Мы просто крепко закрыли глаза и остались ... слепы к самым главным движущим силам человеческих поступков» [31, с. 29]. Под homo oeconomicus Т. Седлачек понимает модель «экономической антропологии ... , согласно которой человек руководствуется эгоистическими интересами», принимает решения, направленные на максимизацию своей выгоды; это концепция, «в которой человек воспринимается либо как труд, либо как капитал» и она «полностью игнорирует этику» [31, с. 36–37, 30]. Проявлением декультурации экономики становится экономизация трансгредиентных экономике факторов. Люди описываются как ресурс, условие, актив экономической деятельности, как «человеческий капитал» и т. п. Люди тем самым лишаются экономической субъектности: не они распоряжаются экономикой сообразно с тем смыслом, который она имеет в социокультурных, социальных, бытовых и пр. контекстах, а экономика распоряжается ими как своим ресурсом, условием, капиталом и т. п. Но суть дела в том, что сама по себе экономика не является ни местом нашего бытия людьми, ни местом обретения нами человечности. Человек, каков он есть «в своей истине», не является ни ресурсом, ни капиталом, ни условием, ни целью экономической деятельности (поскольку не экономика делает нас людьми). Для людей времен Авесты труд имел религиозный, точнее теургический смысл соучастия людей в Божьем творении и обустройстве земли. «Кто хлеб возделывает, тот возделывает Истину. Тот Веру ... продвигает; тот Веру ... приумножает сотней поселений, тысячью укреплений, мирядом молитв», и «благословенная земля», являющаяся продуктом хозяйственно-экономической деятельности людей, это земля, где есть «все обильно вскормленные средства для доброй жизни», где «обилие Истины» [1, с. 86, 90, 92]. Труд сохранял религиозный смысл вплоть до XIX в. В России экономика вдохновлялась идеей домостроительства, имеющей религиозные корни (домостроительство на земле тайн Божьих). А. П. Сумароков (XVIII век) пишет: «домостроительство состоит в приумножении изобилия ... всем, а не единому»; «обогащающийся же непомерными трудами своих подданных ... должен быть назван доморазорителем», он «стократ вреднее разбойника отечеству», ибо он как «такой изверг природы невежа ..., тварь безграмотная, не почитающая ни Божества, ни человечества» [34, с. 64, 65]. Смысловая система экономики домостроительства включала императив тороватости, предусматривающий щедрость как бескорыстное участие самодостаточного хозяйствующего субъекта в жизни общины (гостеприимство, призрение нищих, пожертвования и т. п.); «кормит не богатый, а тороватый», «богатство перед Богом грех, а бедность перед людьми», – гласят русские пословицы (не исключено, что в слове «тороватый» мы имеем дело с санскритским корнем *tārā*, присутствующим в словах, означающих спасение в религиозном значении термина; Богиня Тара была Спасительницей; по мнению ряда авторов в славянской мифологии также была Тара – Берегиня).

Во-вторых, чувства, переживания, субъективность вообще утрачивают ноэтический характер, т. е. перестают быть заключающими в себе смысл, который они получают в культуре. С точки зрения нейроэкзистенциализма, они являются следствием раздражения определенных зон мозга и применения какой-либо технологии,

связанной с этим нейрофизиологическим возбуждением. В интернете можно найти множество материалов под рубрикой «технологии детского счастья». «Культура счастья» предполагает, что счастье осмысленно (перефразируя, «счастье без причины признак дурачины»), а смысл предполагает проживание – «жизнь сознания [которая] всегда протекает как жизнь, конституирующая в себе смысл, и как жизнь, конституирующая смысл из смысла» [13, с. 314]. Эта жизнь сознания в принципе не редуцируема к технологическому содержанию деятельности. Так что же тогда подразумевается под «технологиями детского счастья»? Эндоморфины? Авторы «технологий счастья» пока еще занимаются не этим и с возмущением отвергнут такое предположение, но они полагают, что счастье может быть продуктом технологий, и в этом отношении они ничем не отличаются от «нейроэкзистенциалистов», с произнесением слова «технологии» они находятся уже по ту сторону Рубикона и полагают, что счастье может быть продуктом технологий. Любопытно, как бы они восприняли следующее замечание Э. Кассирера: «Если бы подлинная цель человеческих стремлений заключалась в счастье, то культура была бы навсегда осуждена. Оправдать ее можно, только введя другую систему ценностей» [23, с. 113]. Скорее всего, «впали бы в ступор». Иначе говоря, еще недавно афоризм Гераклита («если бы счастье состояло в удовольствиях, надо было бы признать счастливыми быков, жующих горох на поле») воспринимался как бесспорный. Но сегодня уже найдется масса людей, которые искренне спросят: «В чем здесь подвох?». «Массовая культура», являющаяся следствием интернализации культуры цивилизацией, обращает человека, цитируя П. Слотердайка, в «прасубъективное нечто» [33, с. 542–543]<sup>1</sup>. И «цивилизация» никогда не победит наркотики (напротив, мы свидетели их легализации), потому что они являются средством этой интернализации.

Третьим следствием декультурации является элиминация вертикального измерения жизненных миров и, соответственно, практик и институтов субъектности. Н. А. Бердяев подчеркивал: поскольку «культура родилась из культа ..., ей передан иерархический характер культа» [4, с. 270]. Наличие в культуре вертикального измерения, «движения вверх», выразилось в формировании практик и институтов духовности (субъектности). «Доступность [культуры] вовсе не безусловна» [14, с. 169]. Практики и институты духовности (субъектности) функционируют по принципу «много званых, но мало избранных» (точнее, «все званы»). В формулировке М. Фуко «постулат духовности» гласит, что «истина никогда не дастся субъекту просто так»; человек «таким, какой он есть, не способен к истине», «не может прийти к истине и даже не вправе претендовать на это»; чтобы получить доступ к истине (как и к правде, совершенству, подлинному благу), человек должен измениться – истина дается «только ценой введения в игру ... субъекта» [37, с. 28], т. е. ценой обретения субъектности. По М. Фуко «нынешняя [цивилизационная] эпоха началась ... с того мига, когда философ (или ученый, или просто тот, кто ищет правду) оказался в состоянии распознавать истину ... с помощью одних только познавательных актов, получая, таким образом, доступ к ней ..., что, конечно же, не значит, что истину получают без всяких условий, но условия эти ... не затрагивают

<sup>1</sup> «В этом состоит психодинамический смысл поп-музыки со всеми ее дериватами. Для своих потребителей она инсценирует возможность погружения в ритмическое шумовое тело, в котором критические функции Я ... становятся излишними. Тот, кто как беспристрастный свидетель наблюдает жесты посетителей дискотек и участников саунд-парадов, должен прийти к выводу, что современная публика ... жаждет, чтобы акустический молох увлек ее вовнутрь себя и чтобы она превратилась в его чреве в какое-то ритмизированное, бедное кислородом, прасубъективное нечто».

субъекта в его бытии» [37, с. 30–32]. Иначе говоря, с того времени, когда познание истины стало делом «познавательных технологий», для применения которых достаточно «компетенций», не предполагающих преобразования человека, обретения им субъектности. Демонтаж практик и институтов субъектности, особенно в образовании, означает слом механизмов воспроизводства и культуры.

**Заключение.** Вывод первый – цивилизация без культуры возможна (и мы описали соответствующий механизм).

Вывод второй – названных следствий декультурации достаточно, чтобы утверждать, что речь идет о самоликвидации человечества. Ж. Бодрийяр открыл симулякры третьего порядка, из которых нет выхода. Но сегодня не нужны даже и симулякры человечности (т. е., следуя данному Бодрийяром определению симулякров, человечности, которой нет), потому что она уже исчезает. И в этом смысле мы вступаем в эпоху, в которой «не будет культуры» даже и формах ее симулякров.

Т. Элиот задавался вопросом, насколько долгим будет период цивилизации без культуры. Заметим, Ж. Бодрийяр не видел выхода даже из симулякров третьего порядка. Какие есть основания ожидать, что выход из «цивилизации без культуры» вообще будет найден, если предпосылкой к нему, безусловно, является ликвидированная на входе в этот период субъектность людей? Вывод третий – период «цивилизации без культуры» может оказаться бесконечно долгим.

### Список литературы

1. Авеста в русских переводах (1861–1996). СПб.: Журнал «Нева» – РГХИ, 1997. 480 с.
2. *Батищев Г. С.* Философско-педагогические произведения: собрание сочинений. В 2 т. Т. 1. Работы 1960-х – 1970-х годов. Бийск: АГАО, 2015. 599 с.
3. *Бахтин М. М.* Собрание сочинений. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. М.: Языки славянских культур, 2003. 957 с.
4. *Бердяев Н. А.* Философия неравенства / сост. и отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2012. 624 с.
5. *Бодрийяр Ж.* Америка. СПб.: Владимир Даль, 2000. 204 с.
6. *Большунов А. Я., Тюриков А. Г.* «Онтологическая двусмысленность» бытия человеком в современном мире // Развитие человека в современном мире. 2019. № 2. С. 95–105.
7. *Большунов А. Я., Тюриков А. Г., Большунова С. А.* Человек между смыслом и вздором (логико-семантический и психологический анализ сознания эпохи глобальных трансформаций) // Развитие человека в современном мире. 2019. № 3. С. 87–103.
8. *Виндз В.* Технологическая сингулярность [Электронный ресурс]. URL: [http://modernlib.net/books/vindzh\\_vernor/tehnologicheskaya\\_singulyarnost/read/](http://modernlib.net/books/vindzh_vernor/tehnologicheskaya_singulyarnost/read/) (дата обращения: 07.01.2020).
9. *Витгенштейн Л.* Культура и ценность. О достоверности. М.: АСТ: Астрель, 2010. 250 с.
10. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл: Эксмо, 2004. 512 с.
11. *Гиц К.* Интерпретация культур. М.: РОССПЭН, 2004. 560 с.
12. *Греймас А.-Ж.* Структурная семантика: поиск метода. М.: Академический Проект, 2004. 368 с.
13. *Гуссерль Э.* Избранные работы. М.: Территория будущего, 2005. 464 с.
14. *Гуссерль Э.* Картезианские медитации. М.: Академический Проект, 2010. 229 с.
15. *Гуссерль Э.* Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Избранные работы. М.: Территория будущего, 2005. 464 с.

16. *Гэд Т.* 4D БРЭНДИНГ: взламывая корпоративный код сетевой экономики. СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2003. 228 с.
17. *Деррида Ж.* Диссеминация; пер. с франц. Д. Кралечкина. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 608 с.
18. *Деррида Ж.* Позиции. М.: Академический Проект, 2007. 160 с.
19. *Деррида Ж.* Призраки Маркса. Государство долга, работа скорби и новый интернационал. М.: Logos-altera: Esse homo, 2006. 256 с.
20. *Зиммель Г.* Избранное. Т. 1. Философия культуры. М.: Юрист, 1996. 671 с.
21. *Иглтон Т.* Идея культуры. М.: Высшая школа экономики, 2012. 192 с.
22. *Кайуа Р.* Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры. М.: ОГИ, 2007. 304 с.
23. *Кассирер Э.* Избранное. Опыт о человеке. М.: Гардарика, 1998. 784 с.
24. *Культурология: учебное пособие / сост. и отв. ред. А. А. Радугин.* М.: Центр, 2001. 304 с.
25. *Латур Б.* Об интеробъективности // Социологическое обозрение. 2007. Т. 6. № 2. С. 81–98.
26. *Леви-Строс К.* Структурная антропология. М.: Академический Проект, 2008. 555 с.
27. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 13. 2-е изд. М.: Государственное издательство политической литературы, 1959. 771 с.
28. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 23. 2-е изд. М.: Государственное издательство политической литературы, 1960. 907 с.
29. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 46. 2-е изд. М.: Государственное издательство политической литературы, 1968. 317 с.
30. *Межуев В. М.* Идея культуры. Очерки по философии культуры. М.: Прогресс-Традиция, 2006. 408 с.
31. *Седлачек Т.* Экономика добра и зла. В поисках смысла экономики от Гильгамеша до Уолл-стрит. М.: Ад Маргинем Пресс, 2016. 544 с.
32. *Синь Юй.* Древнекитайская философия. Эпоха Хань. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990. 523 с.
33. *Слотердаjk П.* Сферы. Микросферология. Т. 1. Пузыри. СПб.: Наука, 2005. 651 с.
34. *Платонов О. А.* Каким образом править деревнями. – В кн.: Экономика русской цивилизации. – М.: Родник, 1995 – с. 64–66
35. *Тюриков А. Г., Большунов А. Я.* Информационные технологии как социальный вызов XXI века // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. 2019. Т. 9. № 2 (38). С. 6–10.
36. *Фихте И. Г.* Сочинения в двух томах. Т. 2. СПб.: Мифрил, 1993. 798 с.
37. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франсе 1981–1982 учебном году. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
38. *Хейзинга Й.* Homo ludens. Человек играющий. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.
39. *Хуайнань-цзы.* Древнекитайская философия. Эпоха Хань. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990. 523 с.
40. *Шачин С. В.* Идея интерсубъективности в контексте философской традиции в Германии в XX веке. Серия «Symposium», Современная философия как феномен культуры: исследовательские традиции и новации: материалы научной конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. Вып. 7. 224 с.
41. *Эко Умберто.* Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб.: Симпозиум, 2005. 502 с.
42. *Элиас Н.* О процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования. Т. 1. Изменения в поведении высшего слоя мирян в странах Запада. М.; СПб.: Университетская книга, 2001. 332 с.

43. *Элиот Т. С.* Избранное. Т. 1–2. Религия, культура, литература. М.: РОССПЭН, 2004. 752 с.

44. *Ямвлих.* О египетских мистериях. М.: Х.Г.С., 1995. 288 с.

45. *Bickhard Mark H.* Social Ontology as Convention [Электронный ресурс]. URL: <https://lehigh.academia.edu/MarkBickhard> (дата обращения: 10.01.2020).

46. *Cindy Wooden.* Christendom no longer exists, says Pope [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thetablet.co.uk/news/12310/christendom-no-longer-exists-says-pope> (дата обращения: 15.01.2020).

47. Embodiment, Enaction, and Culture: Investigating the Constitution of the Shared World / Edited by Christoph Durt, Thomas Fuchs, and Christian Tewes. London: MIT Press, 2017. 441 p.

48. *Lewis David.* Convention. A Philosophical Study [Электронный ресурс]. URL: <https://www.princeton.edu/~harman/Courses/PHI534-2012-13/Nov26/lewis-convention1.pdf> (дата обращения: 20.01.2020).



*Уважаемые коллеги!*



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 2 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средние специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале.

#### 1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

#### 2. Требования к материалам и рукописям.

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публи-



кующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем) также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список литературы (на русском языке, в алфавитном порядке).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (не менее 100–250 слов и не более 300 слов). Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Список литературы. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

2.7. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположены данные объекты должны быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакцион-

ной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая / методическая направленность данной работы; теоретическая / практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 90 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: [ngpu2008@mail.ru](mailto:ngpu2008@mail.ru)