



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 2018

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: 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

Н. М. Клепикова, кандидат психологических наук, доцент, 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 2 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
В авторской редакции
630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28,
т. 8(383)244-06-62

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2018
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. 10,7 л. Уч.-изд. 10,0 л.
Тираж 150 экз. Заказ № 124.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Подписано в печать: 31.12.2018
Отпечатано в Издательстве НГПУ



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 2 2018

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

N. M. Klepikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate 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 2 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: 10,7. Publisher's sheets: 10,0.

Circulation 150 issues. Order № 124.

Format 70×108/16

Signed for printing 31.12.2018

Printed by Publishing House of the NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

<i>Решетников М. М.</i> (Санкт-Петербург, Россия). Теория нематериальной природы психики	7
<i>Левит Л. З.</i> (Минск, Беларусь). Неустранимые противоречия современной психологии и новое решение	24

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Миронова Т. И., Шепелева С. В., Нуртдинов С. М.</i> (Кострома, Россия). Личностные основания типологизации правового нигилизма в детско-молодежных группах	35
<i>Мухина С. Е.</i> (Новосибирск, Россия). Особенности саморазвития в юношеском возрасте	42
<i>Рябинова Е. Н., Чеканушкина Е. Н., Тимошук Н. А.</i> (Самара, Россия). Развитие целостной личности обучающегося в процессе инклюзивного образования	51

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Коржова Е. Ю., Микляева А. В., Безгодова С. А., Юркова Е. В.</i> (Санкт-Петербург, Россия). Типология жизненных ситуаций опекунских семей	57
<i>Зобков А. В.</i> (Владимир, Россия). Ценностные ориентации студентов на разных стадиях становления педагогической субъектности	66
<i>Раменская Е. К., Бакишутова Е. В.</i> (Самара, Россия). Проблема субъектности игроков компьютерных многопользовательских игр	75
<i>Зыбина Л. Н.</i> (Новосибирск, Россия). О связи социального интеллекта и коммуникативной компетентности личности	82
<i>Жданова С. Ю., Печеркина А. В., Доронина В. Ф.</i> (Пермь, Россия). Особенности удовлетворения потребностей у студентов, проживающих в общежитии	92
<i>Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Федосов В. Г.</i> (Новосибирск, Россия). Трансформации ролевой структуры межличностного взаимодействия курсантов	99
<i>Пузырёва Л. О.</i> (Пермь, Россия). Половые особенности в восприятии индивидуальности политика	110

ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

<i>Федоров Н. Ю.</i> (Москва, Россия). Конкретный человек гуманитарных наук. Методологический эскиз	114
---	-----

CONTENTS

GENERAL QUESTIONS OF PSYCHOLOGY

- Reshetnikov M. M.* (St. Petersburg, Russia) Theory on the non-material nature of the psyche 7
- Levit L. Z.* (Minsk, Belarus) The irremovable contradictions in modern psychology and the new decision..... 24

PROBLEMS AND QUESTIONS OF PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT, AGE PSYCHOLOGY

- Mironova T. I., Shepeleva S. V., Nurtdinov S. M.* (Kostroma, Russia) The personal bases of typology legal nihilism in children's and youth groups 35
- Mukhina S. E.* (Novosibirsk, Russia) The importance of the subject-subject approach in the high school for the student's self-development 42
- Ryabinova E. N., Chekanushkina E. N., Tymoshchuk N. A.* (Samara, Russia) The development of a holistic personality of a student in the process of inclusive education 51

RESEARCHES OF APPLIED PSYCHOLOGY

- Korjova E. Yu., Miklyaeva A. V., Bezgodova S.A., Yurkova E. V.* (St. Petersburg, Russia) The typology of the guardian families' life situations..... 57
- Zobkov A. V.* (Vladimir, Russia) The value orientations of students at different stages in the formation of pedagogical agency 66
- Ramenskaya E. K., Bakshutova E. V.* (Samara, Russia) The problem of the subjectness of players of computer multi-user games 75
- Zybina L. N.* (Novosibirsk, Russia) The communication of social intelligence and communicative competence of the personality 82
- Zhdanova S. Yu., Pecherkina A. V., Doronina V. F.* (Perm, Russia) The features of needs satisfaction of students living in the hostel..... 92
- Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Fedosov V. G.* (Novosibirsk, Russia) The role factors in interaction of cadets..... 99
- Puzyryova L. O.* (Perm, Russia) The sex features of perception of politician personality 110

FROM A PORTFOLIO OF EDITION

- Fedorov N. Yu.* (Moscow, Russia) The concrete person of humanitarian science. Methodological sketch..... 114

УДК 159.9

Решетников Михаил Михайлович

ТЕОРИЯ НЕМАТЕРИАЛЬНОЙ ПРИРОДЫ ПСИХИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются традиционные представления о связи психической деятельности и мозговой активности, и развивается предложенная автором ранее (2008) гипотеза о мозге как биологическом интерфейсе. Анализируются и обобщаются подходы к исследованиям психики в психологии, физиологии, психотерапии и в психиатрии, а также то, как эти подходы проецируются в терапию пациентов с психическими расстройствами. Гипотеза автора дополняется достижениями академической науки в сфере информации как нематериального фактора. В качестве двух основных моделей психических расстройств автором предлагается более четкое разделение органической (мозговой) патологии и собственно психических расстройств, возникающих на основе информационного (нематериального) воздействия не на мозг, а на психику как специфическую информационную систему. Приводится обоснование различий в нервном и психическом функционировании организма и личности, где разумная деятельность рассматривается как приобретаемая (программируемая) функция, формирующаяся в социальной информационной среде. Формулируется теория нематериальной природы психики. Ставится вопрос о том, на что направлено психофармакологическое воздействие, а также ряд других вопросов, не имеющих однозначного решения. Автор обосновывает закономерность появления представлений о мозге как биологическом интерфейсе и теории нематериальной природы психики, а также указывает на некоторые исторические предпосылки этой теории в работах предшественников.

Ключевые слова: биологический интерфейс, информация, мозг, нервы, психика, психические расстройства, психосоматика, психофармакология, символизация, структуры мозга, структуры психики, теория нематериальной природы психики.

Reshetnikov M. M.

THEORY ON THE NON-MATERIAL NATURE OF THE PSYCHE

Abstract. In this paper, traditional concepts of on link between mental activity and brain activity are reviewed, and hypothesis of brain as a biological interface, which was earlier (2008) suggested by the author, is developed. Approaches to research of psyche in areas of physiology, psychology, psychotherapy and psychiatry, as well as their applications to therapy of patients with mental disorders, social sciences and modern information processes are analysed. The author suggests two main models of mental disorders based on clearer differentiation of organic (brain) pathology and mental disorders as such that result from

Решетников Михаил Михайлович – ректор Восточно-Европейского Института психоанализа, доктор психологических наук, кандидат медицинских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ; член Президиума РПО и Вице-президент СПб.-отделения РПО, Почетный профессор Венского Университета им. Зигмунда Фрейда, Санкт-Петербург, Россия

Reshetnikov Mikhail Mikhailovich – rector of the East European Psychoanalytical Institute,, doctor of psychological sciences, candidate of medical sciences, professor, Honored worker of science of the Russian Federation; Member of Presidium of RPO and Vice president of SPb.-offices of RPO, Honorary professor Vienna Siegmund Freud of the University. St. Petersburg, Russia

informational non-material influence on psyche (as specific informational structure) rather than on brain. Author uses discovery of the academic science in sphere information as non-material structure. Difference between nervous and psychic functioning of organism and personality is outlined; mental activity is viewed as an acquired or programmed function formed in social informational environment. The author substantiates the emergence of a theory of biological interface and indicates that some of the prerequisites of this theory can be found in the works of the other authors.

Keywords: biological interface, brain, brain structures, information, nerves, psyche, psychic disorders, psychosomatics, symbolization, psychic structures, psychopharmacology.

Введение

Это открытие уже давно лежало на поверхности, и даже удивительно, что никто так и не сделал еще один шаг, чтобы объединить: переосмысление идей наших предшественников, свой клинический опыт; достижения современной академической науки в подходах к информации; психологические и психоаналитические исследования в области детского развития и изучение невольных опытов воспитания человеческих детенышей в сообществах животных – с одной стороны, с критическими подходами к современному состоянию психологии, физиологии, психотерапии и психиатрии – с другой, кризис которых не в последнюю очередь обусловлен устаревшими подходами к психике.

История проблемы

Проблема материи и сознания, а в более узком (прикладном) плане – взаимоотношений и взаимосвязи головного мозга и психики, на протяжении двух тысячелетий является одной из основных, наиболее загадочных и в целом – нерешенных. В статье мы не будем апеллировать к идеям выдающихся философов, а ограничимся только прикладными (медико-психологическими) аспектами проблемы.

Еще до Гиппократом была сформулирована идея (не вызывающая возражений) о том, что **психические явления тесно связаны с работой мозга**, но затем Гиппократ модифицирует эту идею и на все последующие века постулирует, что **вместилищем всех психических процессов является головной мозг**. Далее будет показано, что различие этих двух формулировок, которое не всегда замечается, является принципиальным. Несмотря на огромный прогресс исследований в этой сфере, гипотеза Гиппократом на протяжении двух тысячелетий остается основной и главенствующей как в физиологии, так и в психиатрии и психологии, и даже в психотерапии. Исключение составляет только психоанализ, где благодаря З. Фрейду психика исходно рассматривалась как эпифеномен.

Напомню, что после неудачной попытки разработки «Проекта научной психологии» (в 1894–1895 гг.), а если быть более точным – после попытки объяснения психических феноменов на основе физиологических процессов и реакций, Фрейд не только навсегда оставляет эту идею, но и категорически возражает против публикации этой незавершенной работы. Более того, констатируя, что ему не удалось найти никаких сколько-нибудь убедительных физиологических оснований психики [18; 20], Фрейд постулирует, что далее он будет действовать так, как будто перед ним есть только психическое (как эпифеномен).

Однако Фрейд был далеко не первым на тупиковом направлении «материальных основ психики», но, по сути – единственным, кто сразу осознал его бесперспективность. В XVI в. идеи Гиппократом получили дальнейшее развитие и авторитетное обоснование в работах автора идеи рефлекса Рене Декарта (1596–1659), который

писал: «Я анатомирую сейчас головы разных животных, чтобы объяснить, в чем состоит воображение, память и прочее» [14].

Пропустим несколько других (менее известных имен) и перейдем поближе к современности. В 1863 г. И. М. Сеченов подготовил статью «Попытка внести физиологические основы в психические процессы» и предложил опубликовать ее в популярном литературном журнале «Современник», который выпускал поэт Н. Некрасов. Но цензура запретила публикацию этой статьи в литературном альманахе (где она была вполне уместна), сославшись на пропаганду материализма и оскорбление чувств верующих. В итоге статья вышла в солидном «Медицинском вестнике» и под другим (теперь уже всем хорошо известным) названием «Рефлексы головного мозга» [17]. Думаю, что если бы не мода на материализм, эта статья, абсолютно умозрительного содержания, вообще никогда бы не была опубликована. Приведу лишь некоторые «доказательства», которые И. М. Сеченов использовал для обоснования своих идей: «Для нас как для физиологов достаточно и того, что мозг есть орган души, т. е. такой механизм, который будучи приведен какими ни на есть причинами в движение, дает в окончательном результате тот ряд внешних явлений, которыми характеризуется психическая деятельность. <...> Стало быть, головной мозг, орган души, при известных условиях (по понятиям школы) может производить движения роковым образом, то есть, как любая машина... <...> Читателю становится разом понятно, что все без исключения качества внешних проявлений мозговой деятельности... суть не что иное, как результат большего или меньшего укорочения какой-нибудь группы мышц – акта, как всем известно, чисто механического»¹. И только в конце этого «теоретического обобщения» (по сути – обоснованного только опытами И. М. Сеченова с химическим раздражением продолговатого мозга лягушки кристаллами поваренной соли, на основании которых позднее были введены понятия «возбуждения и торможения» в ЦНС) автор делает очень важное примечание: «Наконец, я должен признаться, что строил эти гипотезы, не будучи почти вовсе знаком с психологической литературой»².

Нельзя не упомянуть и об следующей (исторически) попытке создания физиологической психологии, которую предпринял В. Вундт, в 1874 г. опубликовавший трехтомник «Основы физиологической психологии». В этой работе Вундт, основываясь на достижениях физиологии органов чувств, предлагает стратегическую программу развития психологии и выделяет два главных ее направления: физиологическую (или экспериментальную) и социальную (или культурно-историческую) психологию [4]. К сожалению, практически вся академическая психология, все еще претендующая на место в ряду естественных наук, развивалась и продолжает действовать преимущественно в рамках экспериментального подхода. Культурно-историческое направление, в качестве метода которого В. Вундт выделял **анализ продуктов человеческого духа**, фактически реализовалось только в психоанализе, в то время как вся социальная психология сосредоточилась исключительно на общих закономерностях поведения и деятельности (взаимодействия) людей, а также на различных проявлениях личности в этих взаимодействиях. Понятие духа в современной науке вновь появилось всего каких-то десять лет назад и не в психологии, а в психотерапии.

¹ Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. М., 1953. С. 32–33.

² Там же. С. 116.

Наш выдающийся соотечественник и первый российский Нобелевский лауреат И. П. Павлов прочитал «Рефлексы головного мозга» еще в период обучения в рязанской духовной семинарии, и по его собственному выражению, эта книга перевернула всю его жизнь. Действительно, влияние этой работы прослеживается во всех физиологических исследованиях И. П. Павлова, безусловно гениального ученого и исследователя, автора теории условных рефлексов, представлений о высшей нервной деятельности и идеи второй сигнальной системы [12]. Не вдаваясь подробно в уникальные разработки И. П. Павлова, отметим, что исследования высшей нервной деятельности в его экспериментах ограничивались изучением работы слюнной железы у собак. При этом вначале И. П. Павлов всячески противодействовал попыткам психологической интерпретации своих физиологических опытов и наблюдений, категорически запрещая своим сотрудникам даже употреблять такие выражения, как «собака догадалась», «захотела», «пожелала». Однако позднее учение о рефлексах было некритически перенесено на всю психику, хотя этим «некритическим переносом» мы в значительной степени обязаны ученикам и последователям академика. Но сама идея такого переноса так или иначе поддерживалась и самим И. П. Павловым, который предполагал, что в рефлексе объединяются («отождествляются») физиологическое и психическое, а ВНД рассматривал как эквивалент психической деятельности³ [8; 12]. Тем не менее отметим, что из почти 350 научных работ И. П. Павлова лишь 5 обращаются к сфере психологии и психиатрии. В конце жизни И. П. Павлов достаточно скромно констатирует: «Я не клиницист (я был и остаюсь физиологом) и, конечно, теперь – так поздно – не успею уже и не смогу сделаться клиницистом», – и далее автор пишет, – «я не смею при обсуждении соответствующего материала претендовать на достаточную с клинической точки зрения компетентность»⁴. И еще одна цитата из сочинений И. П. Павлова: «Я хотел бы предупредить недоразумение в отношении ко мне. Я не отрицаю психологии как познания внутреннего мира человека»⁵.

Насилие в науке

Заслуга насильственного внедрения теории И. П. Павлова в российскую психологию полностью принадлежит так называемой Павловской объединенной сессии АМН СССР и АН СССР (1950), когда недобросовестная конкуренция между научными школами в конечном итоге привела к тому, что мной было обозначено как «моральное помешательство»⁶ советских ученых. Критика настойчивых попыток внедрения теории И. П. Павлова в смежные области знания началась еще при его жизни. Приведу одну из цитат того периода: «Учение об условных рефлексах – материалистическое учение и прекрасное оружие для борьбы с идеализмом. Однако в пылу увлечения этим высокополезным принципом были наделаны серьезные ошибки. Условными рефлексами стали объяснять все на свете, “сводить”, как говорится, сложное поведение животного к одним условным рефлексам. Дело дошло до попыток ввести принципы воспитания ребенка из фактов, добытых при изучении слюнной железы у собак»⁷.

³ В целом, следует признать, что психики в рефлексе не больше, чем в снабженной сенсором лампочке, которая загорается всякий раз, как только появляется движущийся объект (М.Р.).

⁴ Павлов И. П. Полное собрание трудов. Т. 1-5. М.; Л.: Академия наук СССР, 1949. Т. 3. С. 349.

⁵ Там же. С. 104.

⁶ См.: Решетников М. М. Стенограмма морального помешательства / в кн.: Решетников М. М. Психическое расстройство. Лекции. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2008. С. 138–143.

⁷ Боровский В. М. Психическая деятельность животных. М.-Л., 1936.

Однако на Павловской сессии АН и АМН СССР звучали совсем иные речи и призывы. В частности, академик А. Г. Иванов-Смоленский в своем предельно эмоциональном выступлении клеймил «отступников»: «Нельзя без горечи вспомнить, что в течение длительного времени и еще совсем недавно все попытки приложения павловского учения к задачам психиатрии неизменно встречались “в штыки”, пренебрежительно именовались “словесной шелухой” и рассматривались как “огромная механистическая опасность” для советской психиатрии»⁸.

Нам, родившихся позднее, трудно представить – каким всепронизывающим страхом за себя и своих близких было пропитано это время. Об этом мы можем судить лишь косвенно, например, читая в той же стенограмме Павловской сессии АН и АМН СССР предельно унижительное покаянное выступление выдающегося советского ученого-психолога С. Л. Рубинштейна: «Я должен прежде всего полным голосом заявить о том, что задача органического освоения учения Павлова, задача построения такой системы психологии, естественнонаучную основу которой не декларативно, а по существу составляло павловское учение, советскими психологами еще не решена»⁹.

В постановлении Сессии было особо отмечена необходимость вести непримиримую борьбу против идеалистически настроенных физиологов и психологов, а также психиатров и невропатологов. В итоге было предписано в кратчайшие сроки внедрить учение Павлова в практику медицины, педагогики, физического воспитания и животноводства. Объединение в одном тезисе педагогики и животноводства говорило о многом. Естественно, что это постановление тут же распространялось и на всю психологию.

Что происходило позднее? Напомним некоторые ключевые этапы в формировании современных научных представлений. На стыке психологии и физиологии благодаря теориям И. М. Сеченова [17] и И. П. Павлова [12]¹⁰ сформировались три новые области знания: физиология высшей нервной деятельности (ВНД), психофизиология и нейропсихология. Нужно отметить, что эти три сферы знания после почти вековых попыток объяснения всей психической деятельности на основе реакций возбуждения и торможения, рефлекторной деятельности, электрической активности мозга и биохимических реакций ограничили область своих интересов (за исключением единичных авторов) изучением мозговых структур, на основе которых реализуется психическая деятельность. Подчеркнем еще раз – не структур психики, как считалось ранее, а **структур, на основе которых** реализуется психическая деятельность.

Однако в психиатрии и психофармакологии, а частично – и в психотерапии, по сути – все подходы к психопатологии до настоящего времени базируются на ортодоксальной теории ВНД, **которая, по-прежнему, во многом идентифицирует психику, мозговые структуры и механизмы**, напрямую апеллируя к анатомическому строению нервной системы, локализации функций в коре головного мозга, проводящим путям и биохимическим реакциям, связанным с обменом нейромедиаторов в синаптической щели. И на это были свои исторические (методологические и, как уже было отмечено, идеологические) причины.

⁸ Научная сессия, посвященная проблемам физиологического учения академика И. П. Павлов (28 июня – 4 июля 1950 г.). Стенографический отчет. М.: Изд-во АН СССР, 1950. С. 85.

⁹ Там же. С. 140.

¹⁰ Критический пересмотр этих теорий см.: Решетников М. М. История психопатологии. Лекции. Изд. 2-е. М.: Юрайт, 2016. С. 101–149.

Куда ведут поиски материальных структур психики

Начиная с середины XIX в. (в соответствии с духом времени и сверхпопулярными идеями примитивного материализма) всех этих (вне сомнения, выдающихся) авторов – И. М. Сеченова, И. П. Павлова и их последователей объединяла, а некоторых – продолжает объединять **одна и та же идея – найти материальные основы психической деятельности**. В течение двух последних столетий психику искали в извилинах мозга, в коре головного мозга, в желудочках мозга, в подкорковых образованиях, в электрической, волновой и квантовой активности мозга [1; 4; 8; 10–13; 17; 21] и, наконец: «О чудо! Ее нашли в синаптической щели!» [22].

Нужно особо отметить, что главенствующие на тот или иной период гипотезы о структурах психики тут же определяли методы терапии психических расстройств. Анатомический подход к «структурам психики» стимулировал идеи лоботомии и рассечения мозолистого тела мозга; идея электрической активности вызвала тысячи экспериментов с электрошоком; новейшие (по историческим меркам) биохимические теории вызвали появление новой отрасли химической индустрии – психофармакологии, главной «мишенью» которой является синаптическая щель. В итоге вся современная терапия психических расстройств осуществляется преимущественно с применением психофармакологии, которая направлена на коррекцию обмена нейромедиаторов в синаптической щели и, таким образом, якобы на психику. Но вопрос о том, приводят ли эти «самые современные» методы терапии к выздоровлению пациентов, остается открытым, так как даже разработчики этих методов указывают на 20–40 % плацебо-эффекта, а в побочных эффектах большинства психофармакологических средств упоминается вся психопатология, интеллектуальное снижение и эмоциональное уплощение, а также нарушения репродуктивной функции, повреждение печени, почек, гормональные нарушения и т. д.

Обоснование гипотезы автора

В противовес упомянутым выше традиционным представлениям в 2008 г. автором была выдвинута гипотеза о мозге как биологическом интерфейсе [14–16; 23; 24]. В рамках этой гипотезы проводится аналогия между мозгом и компьютером, который обычно характеризуется как аппаратная часть или «железо» («Hardware») – с одной стороны; и между психикой и программным обеспечением, обычно именуемым как «софт» («Software») – с другой; а процесс формирования у ребенка способности к языковому общению, воспитание и обучение рассматривается как вариант программирования. Подчеркнем – программирования, которое, как и в технических системах, осуществляется на конкретном языке. Психическая деятельность в этом случае рассматривается как вариант информационного обмена и взаимодействия, которые возникают и функционируют только в социуме¹¹, а **физические и физиологические феномены – как телесные симптомы душевной жизни**, предоставляющие лишь косвенную информацию о мыслях, идеях и переживаниях, также как и о психических содержаниях в целом. Эти симптомы только свидетельствуют о том, что с субъектом что-то происходит, но что именно можно только предполагать. Здесь уместна аналогия с человеком, стоящим за высоким непроницаемым забором у некой фабрики или завода и по доносящемуся до него шуму пытающегося угадать: а что же там производят?

¹¹ Тезис о том, что ребенок с первых дней погружается в «купель» языка, которая и определяет его психическое развитие, принадлежит Жаку Лакану [9].

Одно из ключевых положений предложенной в 2008 г. гипотезы состояло в следующем: со временем особая роль мозга будет пересмотрена и в новой системе представлений ему будет отведена более скромная, но не менее значимая роль связующего звена между идеальным и идеальным или, выражаясь современным языком, – биологического интерфейса [14].

Исходя из этого положения, еще недавно чрезвычайно популярные попытки изучения мыслей и психической деятельности с помощью ЭЭГ можно сравнить с замером сопротивления и напряжения на клеммах телевизора с целью установить, что именно транслируется по той или иной программе передач. Собственно психическая деятельность (во всяком случае – пока) познаваема лишь в форме самонаблюдения и рефлексии, которые на протяжении длительного периода развития психологии характеризовались как идеалистические, субъективные и ненаучные, однако в последние годы отношение к этим методам самопознания начинает меняться.

Академическая наука об информации

Последующее развитие предложенной автором гипотезы было связано с одним чрезвычайно важным положением, которое долго ускользало от внимания психологов, физиологов и психиатров и никак не учитывалось в их теоретических построениях и гипотезах. **Информация современной академической наукой общепризнанно характеризуется как нематериальный фактор** [3], материальны только ее носители (биологические, бумажные, электронные и т. д.)¹². Тем не менее, являясь нематериальной, любая информация обретает (именно обретает, а не имеет изначально) ряд количественных и качественных характеристик. Она может быть нейтральной, эмоционально насыщенной, устрашающей, правдивой, ложной и т. д., но все эти характеристики появляются только при наличии субъекта восприятия информации, причем у разных субъектов одна и та же информация может вызывать абсолютно разные психические реакции (вспомним 11 сентября 2001 – траур в США и ликующая толпа в Ливии). Само по себе **наличие информации на каком-либо носителе (вне субъекта или при отсутствии субъекта) – фактически не существует**.

Лишь живые существа (и в самой высокой степени – человек) могут являться одновременно и субъектами восприятия, и производителями, и носителями, и хранителями, и верификаторами информации. Этими же субъектами в процессе эволюции Homo Sapiens постепенно создавались все более надежные системы сохранения и передачи последующим поколениям постоянно возрастающих объемов информации: от примитивных форм коммуникации (которые обнаруживаются уже у животных) к человеческой речи¹³; от примитивного обозначения предметов, явлений и действий – к отвлеченным понятиям и обобщениям; от устной передачи знаний до изобретения письменности; от мифологических построений к научно-обоснованному знанию; от глиняных табличек и папирусов до современных информационных систем. С учетом этих положений нужно признать, что современное понятие эволюции, являющееся результатом синтеза двух сугубо биологических

¹² Не раз убеждался, что некоторых коллег этот тезис приводит в недоумение. В связи с чем предлагал им провести «острый опыт» – разобрать свой компьютер и найти в нем программы или хоть какую-то информацию. Уместно напомнить определение основателя кибернетики Н. Винера о том, что информация – это не материя и не энергия, информация – это информация [3].

¹³ Здесь, безусловно, нужно упомянуть гениальную идею И. П. Павлова о второй сигнальной системе, но при этом отметить, что в отличие от первой сигнальной системы, которая реализуется на основе рефлекторной деятельности, является общей для нас и всех животных (генетически задана), вторая сигнальная система является искусственным образованием (информационным – по своей природе), и формируется только в социуме.

подходов – классического дарвинизма и популяционной генетики, должно быть существенно расширено с включением в него информационно-психологических аспектов.

Извращающие научные истины заблуждения

Укоренившиеся представления о мозге как вместилище всех психических функций породили массу заблуждений, которые давно вошли в обыденную речь, а в науке привели к известному феномену «нагруженности теорией» (когда все, что лежит за пределами главенствующей теории исходно отбрасывается). Совершенно привычными стали фразы о том, что «у кого-то не все в порядке с нервами», хотя нервы – это просто проводники; другой вариант: «мне пришло в голову», но приходит не в голову, а «на ум» и т. д. В целом, идентификация нервного и психического на уровне обыденного сознания и даже научного знания – за пределами.

При этом всеми современными науками о человеке вообще не замечаются коленные отличия нервной системы от психики. Их несколько, но главное: **здоровая психика способна отличать воображаемые стимулы от реальных. Нервная система и на те, и на другие может реагировать практически одинаково.** На этом основаны все техники внушения и самовнушения, когда например, представление о том, что рука погружена в горячую воду, тут же сопровождается повышением температуры кожных покровов кисти, а представление спринтерского бега на 100 метров, тотчас сказывается на частоте пульса. Но, кроме психотерапевтов, мало кто учитывает, что точно по такому же сценарию развивается психосоматическая патология, которая во многих случаях реализуется с учетом индивидуальной системы символизации конкретной личности (в нашей терминологии – «внутреннего психического программирования»). То, что было принято близко к сердцу, проявится именно в кардиопатологии; обида, которую не удалось «проглотить» скажется на акте глотания – или в форме булимии, или анорексии; известие, от которого некогда перехватило дыхание, может проявиться в форме астматических приступов; то, от чего «подкосились ноги» вызовет боли в суставах. В целом, **индивидуальная система символизации психических травм действует как многократное императивное внушение** (точнее – самовнушение). С этим можно соглашаться или нет, но думаю, что даже люди предельно далекие от психотерапии и психологии не раз наблюдали, как внезапно свалившаяся на кого-то «непосильная (психологическая) ноша» (информация!) тут же сгибает позвоночник.

Говоря о символизации необходимо еще раз вспомнить З. Фрейда и одно из его научных открытий, которое было сделано на основе наблюдений опытов Ж. Шарко с внушенными параличами. А именно, когда внушенный паралич поражал руку пациентки не в соответствии с зонами иннервации, как при реальных параличах, а как руку в целом, т. е. так, как она существовала в представлениях (не владеющей медицинскими знаниями) пациентки. Вывод, который Фрейд делает весьма осторожно, мог бы быть более конкретным (приведем его в нашей формулировке – М.Р.): **не нервная система управляет психикой, а психика управляет нервной системой, включая центральную нервную систему.**

Мозг – это тоже сома

Идеи о возможности влияния психики на соматические функции (сформулированные Й. Гейнротом в 1818 г.) были революционными, категорически противоречили представлениям о неких «мозговых структурах психики» и именно поэтому так долго (более 100 лет) не принимались официальной наукой, существуя преимущественно на уровне обыденного сознания. Образно говоря, там, где врачи теря-

лись в вопросах этиологии заболеваний, сам пациент или его родственники легко диагностировали наступление «болезни от горя» или «из-за несчастной любви». Постепенное признание концепции психосоматической патологии, казалось бы, дезавуировало почти утвердившиеся в медицинской науке представления об идентификации психической феноменов и их материальных носителей – мозга, физиологических и биохимических процессов (которые при психосоматическом подходе оказывались вторичными по отношению к психике). Однако это открытие осталось как бы незамеченным ни в психиатрии, ни в медицине в целом.

В XX в. признание влияния психики на сому все-таки состоялось¹⁴, но это никак не повлияло на сложившиеся в течение двух тысячелетий подходы к терапии психических расстройств, которая, по-прежнему, осуществляется путем химического (психофармакологического) воздействия на соматические структуры мозга (тем самым как бы негласно признавая, что психика – это некое производное мозговых структур, примерно такое же, как желчь относительно печени). Позволю себе высказать предположение, что признание того, что мозг для психики – это, хотя и гораздо более значимая, но такая же сома, как и любая другая, состоится не скоро, даже несмотря на то, что этому имеется целый ряд клинических подтверждений. Не вдаваясь в подробное обоснование, добавим, что идея «пластичности мозга» со временем неизбежно будет также переадресована к пластичности психики (ибо ткань, какой бы высокоорганизованной она ни была, не может изменять себя сама по своему же усмотрению – для этого требуется какой-то иной, более высокий уровень регуляции тканевых процессов).

Предвидение 3. Фрейда

Еще раз обратимся к З. Фрейду. В то время, когда создавался психоанализ и жил автор этой теории и метода, проблемы информации как научной категории практически не существовало¹⁵, и естественно, Фрейд не мог к ней апеллировать, но явно ее предчувствовал. Обратимся к лекции, которую Фрейд провел в Венском медицинском обществе в 1895 г. Описывая сильные эмоции, Фрейд отмечал, что когда человек получает какое-либо яркое впечатление (позитивное или негативное – несущественно) в его психике увеличивается «нечто», что автор далее именуется «суммой возбуждений», которая появляется именно в психике, а не в мозге. Характерно, что также как Н. Винер выделяет в отдельную категорию информацию (подчеркивая, что это не материя и не энергия), точно также в отдельную категорию З. Фрейд выделяет психику, не связывая ее ни с материей, ни с энергией. В частности, этот подход четко прослеживается, когда Фрейд экстраполирует (именно экстраполирует, а не распространяет) закон сохранения энергии на психику, и формулирует **закон сохранения психических содержаний** (не в мозге, не в нервных центрах, не в синапсах, а в различных структурах психики)¹⁶. Чтобы не было путаницы, доба-

¹⁴ Понятие «психосоматическая медицина» было введено в качестве официального в 1930-х гг. одним из последователей З. Фрейда Георгом Гроддеком (1866–1934). В 1939 г. началось издание журнала «Психосоматическая медицина», а в 1950 было создано Американское Психосоматическое общество. В России психосоматические подходы начали внедряться в медицинскую практику только в конце 1970-х гг., в частности, проф. Ю. М. Губачевым [7].

¹⁵ Понятие «кибернетики» появилось только в 1948 г., когда вышла книга Н. Винера «Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине», и только после этого начали формироваться качественно иные подходы к информации.

¹⁶ Согласно этому закону любое психическое содержание (сейчас бы мы сказали « информация» – М.Р.), однажды попавшее в психику, никогда никуда не исчезает, но может трансформироваться в другие психические содержания, в том числе – патологические.

вим, что энергетическая составляющая в теории Фрейда также присутствует, но она соотносится не с психическими содержаниями, а с либидо. Говоря о словах, Фрейд также отмечает, что они (в совокупности с невербальными проявлениями тех или иных реакций) являются единственным (доступным для наблюдения) эквивалентом внутренних переживания, а также подчеркивает, что слова могут заменять собой дела и поступки. Здесь подходы Фрейда сближаются с разработками И. П. Павлова о второй сигнальной системе, исходно – знаковой, а следовательно, – информационной, хотя И. П. Павлов также не использовал этот более поздний термин. Сделаем маленькое отступление от основного материала статьи, и напомним, что именно блестящие работы нашего выдающегося соотечественника по условным рефлексам и принципам обратной афферентации (прототипа и аналога обратной связи) стали основой и отправной точкой развития кибернетики.

Психопатология и психофармакология

Обратимся к психопатологии. Как представляется, мы до настоящего времени не совсем точно выделили два ее принципиально различающихся типа и **два принципиально различающихся подхода к терапии психопатологии**:

1) психопатология, которая развивается как следствие органических поражений головного мозга: вследствие инфекционных процессов, склеротических изменений, онкологических заболеваний и т. д. То есть речь идет о тех случаях, когда повреждается носитель информации – мозг (возвращаясь к аналогии с компьютером – аппаратная часть или «железо»). В этом случае даже по внешним (поведенческим и психическим) проявлениям локализация поврежденной части мозга легко опознаваема и прогнозируема, а подходы биологической медицины абсолютно адекватны: нужно лечить мозг, используя соответствующие препараты (химические вещества), с помощью оперативного вмешательства, с применением облучения или лазера и т. д.;

2) психопатология, которая развивается как следствие информационного поражения самой психики, т. е. когда один нематериальный фактор (например, индивидуально значимая психическая травма) повреждает другой нематериальный фактор (нормально функционирующую психику), точно также как компьютерный вирус (информация) повреждает до этого стабильно функционирующее программное обеспечение («Software»). Самый наглядный пример – якобы «массовое отравление» нервнопаралитическим газом учащихся сразу нескольких школ в Чечне в сентябре – декабре 2005. При серьезном изучении это «отравление» оказалось типичным вариантом массового психического заражения ложными идеями или, как сейчас это чаще обозначается, – «болезнями»¹⁷, передающимися информационным путем; в целом, по такому же (паранойальному) сценарию развиваются и межнациональные конфликты [27].

В отличие от первой группы, психические нарушения в этом случае (в зависимости от индивидуальных особенностей того или иного субъекта) исходно могут реализоваться в самых различных вариантах: от легкой дисфории до тяжелого аутизма

¹⁷ Термин «болезни» не случайно приведен в кавычках, так как по определению ВОЗ, болезнь – это нарушение нормальной жизнедеятельности организма, обусловленное функциональными и (или) морфологическими (структурными) изменениями в органах и тканях, наступающие в результате воздействия эндогенных и (или) экзогенных факторов. Понятие болезни в психиатрии в настоящее время не существует, оно заменено понятием психическое расстройство. Отметим, что еще в 1904 г. В. М. Бехтерев выражал сомнение в обоснованности включения психиатрии (как «науки о духе») в перечень медицинских (естественнонаучных) дисциплин [2].

или устойчивой паранойи. **Терапия, соответственно, должна осуществляться путем информационного воздействия на поврежденные не мозговые, а на поврежденные психические структуры.**

Напомним, как этот психотерапевтический прием описывался З. Фрейдом: «Воспоминания лишены аффекта почти никогда не бывают действенными; психический процесс, который развивался первоначально, нужно воспроизвести, как можно ярче, довести до *status nascendi* и затем выговорить»¹⁸. Ни слова о таблетках или каких-либо других психоактивных веществах, которые и во времена Фрейда активно применялись в терапии психических расстройств. Вместе с тем, в приведенной выше цитате совершенно недвусмысленно подчеркивается: психический процесс может разрешаться только психическим (информационным) воздействием.

Химическое воздействие, еще раз прибегнем к образному сравнению – на «железо» («лечение» тканей мозга), в этом случае ничего не даст (психические содержания останутся неизменными)¹⁹. Длительное применение психотропных препаратов (а для некоторых предписываемые сроки составляют как минимум 6 месяцев и более) в целом не позволяет сколько-нибудь объективно оценить: является ли редукция симптомов результатом медикаментозной терапии или преодоление кризисной ситуации произошло в автономном режиме.

Фрейд этот механизм описывал как «удивительный феномен», а именно, что травматические переживания с годами не становятся менее значимыми, тем не менее – любое воспоминание постепенно блекнет и лишается своей аффективной составляющей²⁰, даже независимо от того, проводилась ли целенаправленная терапия или нет.

При наличии нескольких (более обоснованных и более подробных) классификаций психофармакологических препаратов их также можно условно разделить на две группы: те, которые притупляют душевные переживания (возвращаясь к используемым аналогиям – снижают яркость «интерфейса», т. е. экрана, на котором проецируется информация); или наоборот – стимулируют общую психическую активность и яркость восприятия (повышают энергетическое обеспечение всех мозговых процессов). Но они никак не меняют содержательное наполнение психической сферы (саму информацию).

Здесь нет негативизма к психофармакологии, успехи которой было бы неверно не замечать. И автор вовсе не является ее противником, но последовательно выступает против ее необоснованного назначения, длительного, изолированного и бесконтрольного применения. В последних двух случаях имеется в виду без систематического контроля со стороны психиатра и взаимодействия с психотерапевтом, которые внимательно отслеживают все эффекты психофармакологического воздействия и изменения состояния пациентов (включая побочные реакции, среди которых, как уже отмечалось, присутствует вся психопатология). Когда человек страдает физи-

¹⁸ Фрейд З. Исследования истерии / пер. с нем. С. Панкова; научная редакция М. Решетникова и В. Мазина // Фрейд З. Собр. соч. в 26 т. Т. 1. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2005. С. 20–21.

¹⁹ Продолжая уже использованные аналогии, «лечение» такой психопатологии химиопрепаратами, мишенью которых является обмен нейромедиаторов в синаптической щели, подобно попытке избавиться от вирусного заражения компьютера поливая клеммы соединений его блоков щелочью или кислотой.

²⁰ Фрейд З. Исследования истерии / пер. с нем. С. Панкова; научная редакция М. Решетникова и В. Мазина // Фрейд З. Собр. соч. в 26 т. Т. 1. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2005. 464 с.

чески или душевно, безусловно, вначале нужно прибегнуть к обезболиванию. Однако в случае психического страдания главной задачей остается психическое воздействие психиатров, психотерапевтов и психологов на содержание психической сферы пациентов. Кому-то покажется странным, но здесь психотерапия могла бы кое-что позаимствовать из разработок специалистов по антивирусным программам.

Еще одно примечание: в отличие от самых различных вариантов искусственно-интеллекта, где все программы и параметры исходно заданы, а ожидаемые результаты анализа и синтеза относительно точны и легко прогнозируемы, человеческий интеллект отличается высочайшей способностью к саморазвитию в сочетании с непрогнозируемостью и субъективностью как восприятий любой информации, так и нестандартностью и широкой вариативностью принимаемых решений. Второе отличие состоит в том, что **повреждающая нормально функционирующую психику информация может поступать как извне (как и в случаях компьютерных вирусов), так и порождаться самой психикой** в виде ложных идей, переживаний, подозрений и т. д., которые становятся для нее самотравмирующими факторами.

И здесь мы должны снова обратиться к наследию З. Фрейда. Проводя аналогию между травмой психической и физической, он писал: «психическая травма или воспоминание о ней действуют подобно чужеродному телу, которое после проникновения внутрь (психики – М.Р.) еще долго остается действующим фактором»²¹.

В заключение этого краткого раздела не могу не напомнить признание, которое один из выдающихся разработчиков первых психотропных препаратов Анри Лабори сделал в конце своей жизни: «Ну да, мы изобрели всего-навсего химическую смирительную рубашку» [21]. Напомню также, как наш выдающийся коллега И. П. Лапин (в соавторстве со своим аспирантом Г. Ф. Оксенкругом) впервые формулировал идею серотониновой теории депрессии: «Психическая депрессия *может быть* результатом дефицита серотонина мозга. *Предполагается*, что при депрессии производство триптофанпирролазы печенью стимулируется повышением уровня кортикостероидов крови» [22]. Однако эта, я бы сказал очень «мягко сформулированная» идея, опубликованная в 1969 г. в авторитетном британском издании «Lancet», тут же была подхвачена фармфирмами, и результатом этой (как отмечал сам Изяслав Петрович Лапин, которого я хорошо знал) «чисто умозрительной гипотезы» стало появление огромной и постоянно пополняющейся новой группы препаратов, получивших красивое наименование «селективных ингибиторов обратного захвата серотонина», которые некоторым пациентам рекомендуется принимать пожизненно («как инсулин диабетикам»). Должен констатировать, что искренне уважаемый мной профессор И. П. Лапин относился к этой своей заслуге несколько снисходительно и с оттенком юмора сетовал, что получил от своей идеи гораздо меньше, чем следовало бы (в сравнении с уехавшим в США аспирантом), шутовливо именуя себя «дедушкой Прозака»²² и «сожалеея», что гипотезы не патентуются.

²¹ Фрейд З. Исследования истерии / пер. с нем. С. Панкова; научная редакция М. Решетникова и В. Мазина // Фрейд З. Собр. соч. в 26 т. Т. 1. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2005. – С. 20.

²² У автора статьи нет более поздних данных, поэтому привожу цифры официальной информации на 2001 год: «В начале октября компания Lilly пересмотрела показатели доходов на этот и следующий год. Сокращение прогнозов связано с тем, что здравоохранение переключилось на дженерики препарата Prozac быстрее, чем ожидалось. Объем продаж Prozac сократился с 680,2 млн долларов до 449,4 млн». Это в США, а что касается дженериков во всех странах мира – вообще не поддается учету и осмыслению (М.Р.). При этом около 30 % доходов тратится на исследования, и около 10–15 % на рекламу новых препаратов, то есть только на рекламу и только в США – более 44 млн долларов. Как известно из психологии, дороже всего стоит реклама того, что никому не нужно.

Другой выдающийся коллега, профессор П. Г. Сметанников, в своем многократно переизданном руководстве для врачей²³ отмечал, что появления психофармакологии качественно изменило облик психиатрических отделений, подчеркивая, что врачам и сестрам стало намного легче. А на вопрос: стало ли легче пациентам, ответить достаточно сложно, так как после massированной пролонгированной «терапии» спросить об этом уже не у кого: той личности, которую некогда начали лечить, уже нет.

Дополнительные аргументы: ферральные и заброшенные дети

Приведем еще несколько аргументов, свидетельствующих в пользу изложенной теории. Изучение ферральных детей (более известных как «Маугли») показывает, что при отсутствии раннего погружения в социальную среду (или, как уже отмечалось, при отсутствии языкового программирования мозга ребенка социальным окружением) нормальная человеческая психика не формируется, впрочем, как и прямохождение. Это позволяет сделать еще один вывод, что **наличие здорового мозга является необходимым, но недостаточным условием формирования и адекватного функционирования человеческой психики** – обязательно требуется языковое программирование. А так как инстинкты и рефлексy у ферральных детей функционируют, это еще раз подтверждает их генетическую обусловленность, в отличие от разумной деятельности, которая является функцией приобретаемой, формируемой и развивающейся только в социальной информационной среде. Добавим, что ферральные дети усваивают программы поведения и язык (систему информационного обмена) того животного сообщества, в котором им удалось выжить, что еще раз подтверждает выдвинутые автором положения.

В психологии хорошо известны хрестоматийные случаи, когда ферральные дети могли общаться только по-волчьи или по-собачьи и даже только на птичьем языке (описан и такой казуистический случай, когда лишенный нормального общения ребенок провел раннее детство в изоляции от несохранных родителей, но в окружении попугаев). Это еще раз подтверждает гипотезу автора, согласно которой процесс воспитания и обучения рассматривается как вариант программирования и импринтинга. Напомним, что импринтинг определяется как психофизиологический механизм, при котором воспринимаемые анализаторами (зрительным, слуховым, обонятельным и т. д.) образы или определенные паттерны поведения жестко фиксируются в памяти при минимуме предъявлений. Этот механизм действует как у человека, так и у животных, но его особенность состоит в том, что он возникает и функционирует только в самом раннем детстве.

Как отмечалось в публикациях, затрагивающих проблемы ферральных детей [5; 8], при длительном нахождении в животном сообществе они полностью перенимали повадки своих «приемных родителей», которые затем фактически не поддавались коррекции, даже несмотря на все усилия психологов и врачей-реабилитологов. Такие дети демонстрировали хорошую приспособленность к передвижению на четырех конечностях; принимая пищу, они вначале ее обнюхивали, отдавая предпочтение сырому мясу и потрохам, которые добывали, охотясь на кур и мелких грызунов; испытывая жажду, облизывали губы, а воду не пили, а лакали; плохо переносили дневной свет; также как и животные, не узнавали себя в зеркале. Они убегали от людей и от огня, принимали угрожающие позы и рычали при появлении других опасностей; справляли естественные надобности так, как это делают животные. Относительно поведения – все, в принципе, естественно. Но особенно следовало

²³ Сметанников П. Г. Психиатрия: рук. для врачей. 5. изд., перераб. и доп. М.: Мед. книга, 2002. 703 с.

бы выделить неспособность смеяться при наличии всей нормальной иннервации и всех мимических мышц. О формировании «социальной улыбки» у младенца имеется множество исследований, но сделаем еще только один вывод: **вне социума человеческий индивид, по сути – перестает быть человеком, улыбающимся** и отвечающим на улыбку (можно ли представить наш мир без этого?). И одновременно в нем пробуждаются дремлющие в каждом из нас природные (животные) инстинкты, готовые реактивироваться всякий раз, как только исчезает культурное обрамление. Этому тезису также имеются некоторые подтверждения. Например, широко известная история девочки, которая вначале развивалась нормально, а затем в результате «решения» явно несохранных родителей с 3 до 8 лет жила в будке с собакой, и в результате (уже после обретения навыков прямохождения и речи) стала бегать на четырех конечностях, лаять, выть, есть и пить так, как это делала ее «приемная мать». Это можно было бы также обозначить как глубокий регресс, возникающий на основе отсутствия родительских фигур и разрыва с культурой.

Исходя из этого тезиса (о легкости реактивации подавляемых культурой примитивных паттернов поведения), наметившаяся еще в начале XX в. тенденция «более толерантного» отношения к различным проявлениям неформального и отклоняющегося поведения требует серьезного переосмысления.

Вторая группа дополнительных аргументов

Было бы странно, если бы в этом материале мы не упомянули работы А. Р. Лурия, а именно его «Маленькую книгу о большой памяти»²⁴. В этой книге, описывая наблюдавшегося у него много лет «мнемониста» С. В. Шерешевского, А. Р. Лурия со всей очевидностью обосновано говорил, что психика функционирует как самый современный видеоманитофон, и в ней фиксируется все, что человек когда-либо видел или слышал. Добавим, что другой последователь З. Фрейда – Отто Петцл – в уже хрестоматийных опытах по подпороговому восприятию [5] обосновал, что глаз видит больше, а ухо слышит лучше, чем мы способны воспринимать сознательно, и таким образом подпороговые стимулы могут определять формирование оценочных суждений, мотивов поведения и принятия решений. Еще одним фактором, свидетельствующим в пользу информационной теории психики, являются новейшие исследования по так называемым «симпатическим нейронам» [25; 26], которые, как предполагается, действуют в качестве передающих информацию «станций» и одновременно – в качестве «приемников», способных получать невербализованную (мысленную) информацию. Можно предположить, что этот способ невербальной коммуникации является основным для стадных животных, когда тысячи особей одновременно реагируют на сигнал опасности, а также для хищников, планирующих и осуществляющих совместную охоту (другим способом просто невозможно объяснить, как они распределяют роли «загонщиков» и тех членов волчьей стаи или прайда львов, которые ожидают жертву в засаде). Впрочем, тот же вид коммуникации следовало бы предположить и для муравьев, когда тысячи насекомых совместными усилиями перемещают какую-то многократно превосходящую их вес и размеры добычу в определенном направлении.

Что препятствует новым подходам?

Популярность теорий, апеллирующих к неким структурам психики (анатомическим, физиологическим, физическим или физико-химическим) остается достаточно высокой. Этому есть как минимум два объяснения. Во-первых, уверен, что мно-

²⁴ Лурия А. Р. Маленькая книга о большой памяти. М., 1968.

гие коллеги, ознакомившись с этим материалом, испытывают реальный когнитивный диссонанс. Излагаемые идеи во многом противоречат тому, чему нас учили, во что мы верили, на основе чего мы выстраивали свои научные обобщения и осуществляли свои терапевтические подходы и стратегии. Автор и сам с трудом преодолевал этот диссонанс. Вторая причина, как предполагается, связана с коммерциализацией медицины, а применительно к рассматриваемым проблемам – многомиллиардными вложениями как в разработку и рекламу новых психофармакологических препаратов, так и в обоснование теорий популяризирующих биохимические концепции психики и возможность коррекции психических нарушений с помощью психофармакологических средств. То, что ни один пациент с тяжелой психопатологией не был излечен с их помощью, никак не сказывается на стратегическом направлении развития современной медикаментозной терапии психических расстройств. Это позволяет предполагать, что поиски химии мыслей и чувств будут длиться еще долго, хотя они никуда не ведут. Наиболее точно эти поиски характеризуются фразой, приобретающей все большую популярность в научном сообществе: «Сколько радио не разбирай, музыки в нем не найдешь!»

Об основном вопросе философии

Исходя из предложенной теории, основной вопрос философии формулируется в его традиционном варианте: материя первична и субъект первичен, а сознание вторично, ибо сознание возникает только в социуме как информационная (нематериальная) структура. Эта структура не может существовать без субъектов передающих и воспринимающих информацию.

В заключение напомним, что термин «основной вопрос философии» ввел Ф. Энгельс в 1886 г. в работе «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии». Некоторые мыслители и уже далекого прошлого и современники отрицают значимость этого вопроса, считая его надуманным, лишенным познавательного смысла и значения. Но нужно признать, что значимость этого вопроса чрезвычайно возрастает в информационную эпоху. Более того, от его постановки и решения зависит сама возможность построения адекватного знания об окружающем мире. Выдающиеся мыслители, такие как Платон, Лейбниц, Гегель и другие, считали, что мир идей существует независимо от нашего сознания, а мир вещей является лишь воплощением мира идей. Современные информационные технологии требуют качественно новых подходов к этим проблемам, так как повседневная реальность со всей убедительностью демонстрирует, что мир идей можно формировать искусственно, качественно изменяя сложившиеся культурные коды. А, следовательно, можно также точно – искусственно – создавать те или иные тренды и векторы развития мирового сообщества как в форме ориентации на высокую культуру и научный прогресс, так и в форме межнациональной розни и терроризма, или товарного фетишизма и сакрализации материального успеха.

Заключение: суть открытия и теории

В отличие от всех предшествующих попыток объяснений психической деятельности на основании поиска тех или иных материальных структур (тканей мозга, электрической, волновой или квантовой активности, а также на основе химических реакций и обмена нейромедиаторов в синаптической щели) обосновано, что наличие здорового мозга является необходимым, но недостаточным условием для психического функционирования личности. Мозг и психика – это две, хотя и взаимосвязанные, но принципиально различные системы. Мозг – это материальная

структура, на основе которой реализуется психика, а психика (как специфический вариант информационных процессов в биологической системе) – нематериальна.

Обосновано, что мозг является, с одной стороны, биологическим интерфейсом (экраном), на который проецируется информация, включая все знания о себе и об окружающем мире, а также – о содержаниях внутренних ментальных процессов. С другой стороны – мозг одновременно является операционной системой и биологическим сервером, где накапливается, хранится и продуцируется вся информация, передача которой осуществляется только через социальную среду и только на основе языкового программирования мозга.

При этом усвоение каждого нового языка формирует свою (дополнительную) информационную систему психики, что подтверждается клиническими наблюдениями в психиатрической практике, когда в период обострения психического расстройства некоторые пациенты-билингвы утрачивали способность говорить на родном языке, но вполне адекватно вступали в коммуникацию с терапевтом на другом. Как известно, первый такой случай (Анны О.) был описан З. Фрейдом в работе «Исследования истерии» (1895).

Список литературы

1. Ануашвили А. Н. Объективная психология на основе волновой модели мозга. – М.: Экон-Информ, 2008. – 292 с.
2. Бехтерев В. М. Будущее психиатрии: Введение в патологическую рефлексологию. – СПб.: Наука, 1997. – С. 23.
3. Винер Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине. – М.: Советское радио, 1968. – 325 с.
4. Вундт В. Введение в психологию. – М.: КомКнига, 2007. – 168 с.
5. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2 т. / пер. с франц. – Изд. 2-е, стереотипное. – Т. 1. – М.: Мир, 1996. – 496 с.
6. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики. – М.: Ленанд, 1989. – 238 с.
7. Губачев Ю. М., Стабровский Е. М. Клинико-физиологические основы психосоматических соотношений. – Л.: Медицина, 1981. – 176 с.
8. Данилова Н. Н., Крылова А. Л. Физиология высшей нервной деятельности. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 478 с.
9. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе. Доклад на Римском Конгрессе, прочитанный в Институте психологии Римского Университета 26 и 27 сентября 1953 года. – М.: Гнозис, 1995.
10. Никандров В. В. Психология. – М.: Проспект, 2007. – С. 396–397.
11. От нейрона к мозгу / Д. Николлс, Р. Мартин, Б. Валлас и др. – М.: УРПС : Либерком, 2017. – С. 453–454.
12. Павлов И. П. Физиология и психология при изучении высшей нервной деятельности животных // Павлов И. П. Полное собрание сочинений. – М.: Академия наук СССР, 1951. – Т. III, кн. 1. – С. 323–340.
13. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992. – 224 с.
14. Решетников М. М. Психическое расстройство. – СПб.: Восточно-Европейский Института психоанализа, 2008. – 272 с.
15. Решетников М. М. Современные тенденции развития психотерапии и психиатрии. – М.: Журн. Психотерапия, № 9-2012. – С. 7–15.
16. Решетников М. М. Критический постматериализм в психологии и психиатрии // Неврологический вестник. – 2011. – Т. XLIII, Вып. 2. – С. 66–69.
17. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. – М.: АСТ, 2015. – 352 с.
18. Фрейд З. Исследование истерии. – СПб.: Восточно-Европейский Институт психоанализа, 2005. – 454 с.

19. Фрейд З. Автопортрет. – СПб.: Восточно-Европейский Институт психоанализа, 2006. – 256 с.
20. Hubel D. H., Wiesel T. N. Brain and visual perception: the story of a 25-year collaboration. – Oxford University Press US, 2005. – P. 106.
21. Laborit H. Neurophysiologie: Aspects metaboliques et pharmacologiques. – Paris, 1969.
22. Lapin I. P., Oxenkrag G. F. Intensification of the central serotonergic processes as a possible determinant of thymoleptic effect. – Lancet, 1969. – No 1. – pp. 132–136.
23. Reshetnikov M. M. What is the Psyche? What are we Curing? // Journ. Anthropology. – Vol. 6, № 3 (2017). – pp. 11–15.
24. Reshetnikov M. M. Problem of Relation Between Brain and Mind in Physiology, Medicine and Psychology. // Journ. of Psychiatry and Psychiatric Disorders. –2017. – № 1(6). – pp. 313–316.
25. Premotor cortex and the recognition of motor actions / G. Rizzolatti, L. Fadiga, V. Gallese et al. // Cognitive Brain Research. – No. 3. – 1996. – pp. 131–141.
26. Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V. Mirrors in the Mind // Scientific American Band 295. – 2006. – № 5. – pp. 30–37.
27. Volkan V. Traumatized Societies // In: Violence and Dialogue? Psychoanalytic Insight on Terror and Terrorism. – London: International Psychoanalytic Association, 2003. – pp. 217–237.

Левит Леонид Зигфридович

НЕУСТРАНИМЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И НОВОЕ РЕШЕНИЕ

Аннотация. В статье доказывается необходимость и возможность введения термина «эгоизм» в качестве центрального понятия единой фундаментальной теории для современной психологии и смежных с ней наук. Приводимые доказательства основаны как на теоретическом дискурсе, так и на полученных автором экспериментальных результатах. Указываются многочисленные преимущества подобной операции для психологии и смежных с ней наук, а также ряд позитивных изменений в области моральных норм. Как считает автор, операция подобного рода не только позволит психологии наконец превратиться в настоящую научную дисциплину, но и ускорит прогресс науки в целом.

Ключевые слова: альтруизм, методология, мораль, наука, религия, счастье, эгоизм.

Levit Leonid Zigfridovich

THE IRREMOVABLE CONTRADICTIONS IN MODERN PSYCHOLOGY AND THE NEW DECISION

Abstract. The paper proves the necessity and possibility of implementing the term «egoism» as the central notion in the ultimate fundamental theory for psychology and the adjacent sciences. The arguments under consideration are based on theoretical discourse as well as on experimental results obtained by the author with the help of ESM techniques. Such an operation brings multiple benefits for psychology and other sciences – as well as positive changes in morality. The author regards that it will help psychology to transform gradually into real scientific discipline and will further scientific progress in general.

Keywords: altruism, methodology, morality, science, religion, happiness, egoism.

Предварительные замечания. Прежде всего, хотим отметить, что название нашей статьи не противоречит логике. Коренные противоречия современной психологии, тормозящие ее превращение в полноценную науку, неустранимы лишь в ее нынешней парадигме. Предлагаемое ниже решение связано, в первую очередь, с изменением центральных понятий дисциплины, предмета и метода исследования. Чисто научные преимущества, равно как и более отдаленные позитивные последствия подобной операции выглядят для нас настолько очевидными, что остается лишь недоумевать, как подобные идеи не были высказаны предшественниками.

Введение и постановка проблемы. Итак, перечислим главные и неустранимые в нынешней научной рамке противоречия психологии.

1. В системе общенаучной иерархии психология «внизу» граничит с биологией, а «вверху» – с социальными дисциплинами. Рассмотрим обе «границы» подробнее. Главная трудность в теме «био-психо» заключается в пресловутой психофизиологической (в более широком плане – психофизической) проблеме, фиксирующей не-

Левит Леонид Зигфридович – доктор психологических наук, доцент, директор Центра психологического здоровья и образования, Минск, Беларусь, leolev44@tut.by

Levit Leonid Zigfridovich – Doctor of Psychology, Associate Professor, the Director of Center for Psychological Health and Education, Minsk, Belarus, leolev44@tut.by

возможность гладкого объяснения возникновения сознания из материи. Основное же затруднение на стыке «психо-социо» касается невозможности определения меры «индивидуального» и «социального» в человеке, а также конфликтами между двумя указанными частями. Как следствие, ведутся бесконечные и непродуктивные споры о том, центрированы ли психологические события в организме, окружающей среде, социальной группе или же они вовсе не являются центрированными [16, с. 25].

В такой ситуации очевидно, что построение единой «оси» для всех трех групп наук («био-психо-социо») сопряжено с непреодолимыми трудностями из-за невозможности найти для них общую платформу. Иными словами, не существует общей связующей категории (за исключением предлагаемой нами), которая была бы релевантной и для «био», и для «психо», и для «социо».

Открытость психологии как естественно-научным («сциентистским»), так и к гуманитарным областям знания ведет к тому, что в ней продолжают плодиться новые и новые псевдонаучные теории. Цветение «тысячи цветов» мнимое, поскольку от поверхностного глаза скрывается отсутствие «корней», призванных находиться в контакте с глубоко залегающей истиной. Удивительно, что подобное умножение не связанных между собой дискурсов признается некоторыми специалистами естественным и желательным состоянием для гуманитарных дисциплин [20]. С нашей точки зрения, такое положение допустимо лишь в художественной литературе и других видах *искусства*, но никак не в науке.

2. Не будет преувеличением сказать, что психология возникла на основе религии. Загадочная бестелесная душа и поныне считается синонимом психики как предмета научного исследования. Подобная преемственность не только усиливает трудности, отмеченные в п. 1 (проблема «био-психо»), но и скрытым (неосознаваемым) образом влияет на организацию исследований и интерпретацию результатов – в частности, через установки самого ученого (см. пп. 3 и 4). Туман в понимании центрального предмета научной дисциплины неизбежно порождает химеры в последующем дискурсе.

3. Современные моральные нормы также возникли на основе религии. В этом факте самом по себе нет никакой проблемы, поскольку разумное соблюдение основных религиозных предписаний скорее способствует улучшению индивидуальной и общественной жизни, чем наоборот. Однако ученому, нацеленному на поиск истины (изначально *никак не связанной* с созданными позднее правилами нравственности), недопустимо находиться под влиянием моральных стереотипов в своей деятельности. Иначе происходит недопустимое и опасное смешение научных фактов (того, что *есть*) с нравственными суждениями (тем, как *должно быть*). В последнем случае ученый превращается в моралиста и пропагандиста, а нежелательные данные либо неверно интерпретируются, либо замалчиваются.

4. Воздействие позитивных иллюзий, свойственных, как выяснила современная нейронаука, человеческому мозгу [26], равно как и «утопического» («гуманистического») научного подхода в целом [27] на построение исследований и интерпретацию получаемых выводов. Стремление современного психолога «сеять добро» может быть по-человечески понятно, однако не следует забывать, что главное предназначение ученого – искать истину. В ситуации конфликта между двумя ценностями истина должна ставиться выше добра [26]. Иными словами, настоящий исследователь *обязан* предпочесть любую «недобрую истину» любому «неистинному добру» [11]. Увы, в психологии нередко все обстоит наоборот. Один из красноречи-

вых примеров: изобретаются и доказывают свою «полезность» все новые «методики обучения», в то время как общий уровень образования продолжает снижаться.

Показной гуманизм неизбежно ведет к лицемерию, от которого недалеко и до расправы с трезвомыслящими оппонентами. К большому счастью, современных ученых, которые своими исследованиями показывают реальную природу человека и картину общества, не сжигают как в Средние века, однако по-прежнему подвергают цензуре и остракизму. Вспомним случай психолога С. Милгрэма, отлученного от работы в престижных университетах США после обнародования результатов своего «обучающего» эксперимента, доказавшего способность абсолютного большинства обычных испытуемых творить какое угодно зло – вплоть до нанесения смертельных увечий ни в чем не повинному человеку.

Более свежий пример связан с диссертационным исследованием моей знакомой, обнаружившей (с помощью батареи методик) негативный психологический микроклимат примерно в половине из случайно выбранных школ Минска, что приводило к профессиональным деформациям сотрудников данных учреждений [15]. Вслед за обнародованием результатов исследования негодующие отклики и трудности с получением ученой степени (уже после успешной защиты диссертации) посыпались как из рога изобилия.

В целом следует признать, что подавляющее большинство постсоветских психологов входит в «утопический», а отнюдь не в «трагический» научный лагерь, хотя как раз последний имеет больший авторитет в современной зарубежной науке благодаря достоверным, хотя и не слишком приятным глазу или уху результатам [11, с. 55]. Важно, что «трагический» подход строит свои исследования на признании неизменности человеческой природы, определяемой врожденным эгоизмом – предрасположенностью индивида в свою пользу, приоритетным вниманием к собственным интересам. «Добро» и «зло» тесно переплетены, связаны между собой. Среди соревнующихся за материальные блага индивидов победа одного так или иначе подразумевает потерю (поражение) для другого, поэтому социальные болезни – в частности, нищету и преступность – никогда не удастся искоренить полностью. Главное, что следует делать руководству – это стремиться достичь разумных компромиссов между субъектами, чтобы сглаживать неизбежно возникающие конфликты интересов [27].

Возвращаемся к основной теме и ставим вопрос: каким образом должна быть реформирована современная психология для того, чтобы она, наконец, могла повысить свой научный статус и вступить в непротиворечивые отношения с другими (и особенно смежными) областями знания.

Единая теория для психологии: формулировка основных требований. Вышеперечисленные недостатки психологии способны обернуться позитивными сторонами, если воспринимаются как материал для выведения требований к «окончательной» (наиболее общей и фундаментальной) психологической теории. Перечислим основные требования по пунктам.

1. В основу теории (в качестве предмета и/или ее метода) должен быть положен «глобальный» и в то же время «осязаемый» термин, значимый (в отличие, например, от «божественной» души) не только для психологов, но и для представителей смежных наук.

2. Допустимо и желательно, если эта базовая категория имеет естественнонаучные (т. е. проверенные серьезной наукой) корни и в то же время обладает потенциалом для гуманитарного (в том числе социального) дискурса. Подобная

разноплановость важна для последующего «наведения мостов» – установления непротиворечивых междисциплинарных связей психологии в общей системе наук.

3. Все обилие теорий современной психологии (и в перспективе других наук о человеке и обществе) нужно проверить на соответствие единой методологической платформе, задаваемой главным понятием. Следует выявить и рационально объяснить преемственность и логику функционирования той или иной концепции на предлагаемой «материнской» основе. Любые новые теории, претендующие на *научный* статус, должны будут объяснить смысл базовой категории применительно к особенностям собственной конструкции.

4. Предлагаемое фундаментальное понятие не обязано быть эстетически приятным современному гуманитария, воспитанному на плюрализме и утопизме. Оно должно «всего лишь» отражать основные принципы функционирования психики. Иными словами, во главу угла должна ставиться совокупность чисто научных доказательств, известных к настоящему времени, а не гуманистические иллюзии о «неповторимом творческом потенциале каждого человека» или фантазии о «прекрасном обществе будущего».

5. Эта категория не обязана изначально соответствовать моральным требованиям и религиозным нормам: она должна подчеркнуто дистанцироваться от них (как современное светское государство от церкви). Однако не исключено, что распространение научного мировоззрения на основе этой категории приведет в будущем к пересмотру некоторых аспектов морали и религии, как не соответствующих истинной природе человека и тормозящих прогресс цивилизации.

Предлагаемое решение и главные обоснования. Итак, вместо туманных выражений «душа» и «психика» мы предлагаем термин «эгоизм» в качестве фундамента для современной психологической науки, метода и предмета ее изучения [6; 7; 11]. Как несложно убедиться, вводимый термин отвечает всем требованиям, сформулированным в предыдущем разделе.

Из многих определений этого понятия нам больше всего подходят два: эгоизм как врожденная предрасположенность индивида в свою пользу и эгоизм как (более или менее осознанное) стремление человека к реализации собственных желаний, планов, целей, заботе о собственных интересах.

Нетрудно заметить, что в этом случае для исследователя немедленно открываются четыре больших возможности.

1. Биологически доказанные корни эгоизма [2; 22], восходящие к базовому инстинкту самосохранения любой живой особи, с одновременной распространенностью эгоизма на индивидуально-психологическом [28] уровне позволяют перейти к решению психофизиологической проблемы, которое едва ли возможно при традиционном противопоставлении души и тела. Именно биология, по мнению Р. Триверса, способна предложить общественным наукам хорошо разработанную и экспериментально обоснованную концепцию личного интереса [19].

Для исследователя, разбирающегося, с одной стороны, в биологических теориях, с другой – в распространенной за рубежом доктрине психологического эгоизма [28], возможность продуктивного соединения биологии с психологией заметна невооруженным глазом. Как указывает С. Д. Батсон, «преобладающий взгляд на человека среди биологов и психологов заключается в том, что в своей глубине люди полностью эгоистичны» [21].

2. Широкая представленность эгоизма также и на уровне социальных взаимодействий (групповой эгоизм, реципрокный альтруизм и т. д.) позволила бы немед-

ленно приступить к созданию общенаучной парадигмы («био-психо-социо»), объединяющей биологию человека с его социальным функционированием [3].

3. Эгоизм, рассматриваемый в первую очередь как *забота о собственных интересах* [14], сразу же задает *направление* психологического исследования конкретного индивидуума (собственных интересов и заботы о них на разных уровнях жизнедеятельности) – в отличие от расплывчатого и статичного понятия «душа». Таким образом, появляется возможность заложить фундамент психологии как эмпирической науки, имеющей изначальный вектор движения, соответствующий врожденной человеческой природе. Не забудем, что эгоизм проистекает из инстинкта самосохранения (для любой живой особи) и фундаментальных потребностей организма. Разве можно найти более весомые научные понятия в качестве основы современного человековедения?

4. Приятно думать, что, используя всего одну категорию, психология окажется даже ближе к построению единой теории, чем естественнонаучные дисциплины, поскольку, например, Нобелевский лауреат С. Вайнберг связывает «окончательную» научную концепцию с несколькими простыми законами – наподобие тех, что лежат в основе физики [1]. При этом разнообразие психических феноменов отнюдь не будет редуцировано: у разных индивидов глубинный эгоизм проявляется (реализуется) по-разному и, вероятно, по-разному устроен.

В связи с тем, что корни эгоизма находятся глубоко в бессознательном, они не могут в настоящее время быть исчерпывающим образом «предъявлены» и исследованы. Однако и альтернативная, «плюралистическая» точка зрения, согласно которой глубинные структуры психики человека имеют не только эгоистическую, но и альтруистическую (а также, возможно, какую-либо еще) природу, также не имеет достаточных экспериментальных подтверждений. Особенно важно, что результаты любых исследований, стремящихся доказать существование «конечного» (первичного) альтруизма, с легкостью получают разнообразные эгоистические интерпретации [9]. В «обратную» же сторону (от поверхностного эгоизма к глубинному альтруизму) процесс интерпретации не работает.

К положительным сторонам эгоистических концепций мотивации и поведения человека относят их доказательность, а также теоретическую строгость и компактность. Искомое понятие дает простое понимание человеческой активности и единое объяснение всех действий. И хотя сами действия могут отличаться разным содержанием, их конечным (иногда – глубоко скрытым) источником является собственный интерес.

Поэтому признание эгоизма *единственной первичной* мотивацией, естественным образом вытекающей из фундаментальных потребностей человека, является гораздо более оправданным со всех точек зрения, поскольку, помимо прочего, соответствует философскому принципу («бритве») Оккама: при прочих равных условиях верной следует признать самую простую теорию, оперирующую наименьшим количеством переменных.

Также отметим, что принятие дуалистической либо плюралистической точки зрения на первичную мотивацию немедленно порождает целый ряд других трудноразрешимых противоречий [9]. Можно ли представить, чтобы у истоков мотивации человека располагались два конфликтующих «антагониста», один из которых (эгоизм) был бы связан с удовлетворением базовых потребностей индивида (стремления к выживанию и собственному благополучию), в то время как другой (альтруизм) ставил бы во главу угла помощь другим людям и тем самым постоянно

мешал первому? Индивид с подобной мотивационной диспозицией имел бы сниженную способность к выживанию и вместо душевной гармонии был бы обречен на тяжелый внутренний конфликт (расщепление). Для человека (как и другого живого существа) было бы странным иметь первичную мотивацию, часть которой не способствовала, а, наоборот, противоречила удовлетворению его фундаментальных потребностей, физическому здоровью и душевной гармонии.

За неимением места приведем лишь несколько примеров, демонстрирующих распространенность и «влиятельность» термина «эгоизм» в других науках. Так, в западной философской и экономической мысли на протяжении последних трех-четырех веков понятие «эгоизм» сделало триумфальную карьеру. Как пишет С. Холмс, разумно понятый собственный интерес каждого человека (как наименее деструктивное из всех его влечений) на заре развития капитализма противопоставлялся стихийным, иррациональным человеческим страстям, способным нарушить новый общественный порядок. Буржуазное стремление к эгалитаризму и производительному труду ради собственного блага индивида способствовало высокой оценке и приданию универсального характера понятию личного интереса. В результате «гранитная скала» эгоизма и близкого к нему индивидуализма простояла века в западной науке и имела успехи (в том числе в качестве объяснительного принципа), не сравнимые ни с какой другой теоретической моделью в политике, экономике, юриспруденции и других отраслях знания [24, с. 286]. Так, важнейшими признаками современного «Хомо экономикус» признаются рационализм и действия в собственных интересах [13, с. 96].

Пример из другой области. В психотерапевтической теории и практике верное понимание и коррекция эгоизма пациента способно оказать врачам неоценимую помощь. Наиболее типичный пример предоставляет психоанализ. Если возникновение невроза ассоциируется с конфликтом между сознанием и бессознательным, причем последнее признается полностью эгоистичным [12], значит, достижение психического здоровья пациентом следует наоборот ассоциировать с его верным пониманием (осознанием) глубинного эгоизма и последующим умением выстраивать сознательные жизненные стратегии, в реализации которых собственный эгоизм либо не ощущал «ущемления», либо был способен к частичным внутренней перестройке (подъему на более высокий уровень развития) с целью улучшения общей адаптации индивида. Для нас существенно, что собственный эгоизм должен быть понят пациентом именно как эгоизм – в качестве некой всеобщей природной данности, изначально не содержащей в себе негативных коннотаций. Не менее важно, что контакт с собственным эгоизмом ведет к позитивным изменениям в состоянии психического здоровья пациента, а не наоборот.

Биологией, психологией, психотерапией, социальными науками, экономикой и политикой дело далеко не ограничивается. Как было показано в одной из публикаций, разработанная нами многоуровневая теоретическая модель («Личностно-ориентированная концепция счастья» – сокращенно ЛОКС), в которой эгоизм является одной из двух конституирующих систем, способна (при ином уровне абстрагирования) работать даже с такими крупными объектами как целая страна на определенном этапе своего развития [5]. В настоящее время ЛОКС позиционируется нами в качестве наиболее подходящего кандидата на роль «окончательной» теории для современной психологии [8].

Одним словом, *не существует* другого глобального понятия, которое, подобно эгоизму, было бы способно стать системообразующим фактором в современной на-

учной иерархии – от биологии и генетики [2] до социологии экономики и права. Эгоизм же, вступая в эту роль, решает много застаревших проблем психологии и не создает новых.

Методика, эксперимент, результаты. Теперь приведем экспериментальные подтверждения роли эгоизма. Для выяснения соотношения эгоизма и альтруизма в повседневной активности человека мы провели в 2011–2013 гг. несколько лонгитудных исследований с использованием методов выборки переживаний (experience sampling methods – ESM).

Мы включили в разработанную анкету в виде отдельных шкал «эгоизм» («польза, выгода для себя») и «альтруизм» («польза, выгода для других»). В обоих обсуждаемых исследованиях приняли участие восемь человек (четверо мужчин и четверо женщин в возрасте от 25 до 52 лет). Все испытуемые получили высшее образование и не имели психических расстройств. Каждый испытуемый перед началом эксперимента получил письменную и краткую устную инструкции, а также бланки анкеты для ежедневного использования. Каждые 2 часа (за исключением сна) на протяжении двух-трех недель испытуемые фиксировали вид активности, которой были заняты, а также степень выраженности указанных в анкете показателей по одиннадцатибальной шкале (0 – 10 баллов). Полученные данные подверглись статистической обработке.

Главной неожиданностью проведенных исследований явилось наличие положительных корреляционных взаимосвязей между шкалами «эгоизма» и «альтруизма» у *всех* испытуемых, причем большинство корреляций имели статистически значимый характер [4]. Таким образом, нами были получены результаты, кардинально меняющие традиционные представления, согласно которым эгоизм и альтруизм *противоположны* друг другу. Ведь между «противоположностями» не может существовать стабильно-положительная взаимосвязь.

По количественным значениям шкала «эгоизма» превосходит шкалу «альтруизма» практически всегда. Полученный факт является дополнительным подтверждением идей о врожденной (эгоистической) предрасположенности индивида «в свою пользу» с целью увеличения шансов на собственное выживание. Единственная испытуемая, у которой показатели альтруизма оказались выше (всего на одну десятую балла), призналась после проведенного исследования, что в указанный период ежедневно ухаживала за своей тяжело больной (вскоре умершей) матерью, что воспринималось как достаточно тяжелая, но временная и вынужденная мера, повлиявшая на оценки.

Обнаружение позитивных взаимосвязей между эгоизмом и альтруизмом наносит удар по морали, предпочитающей рассматривать данные понятия в качестве противоположностей, имеющих при этом разные коннотации и разную ценность с моральной точки зрения. Многие виды помогающего поведения так или иначе усиливают и самого актора, а не только тех, кому он оказывает помощь. И наоборот, действия человека по «усилению себя», особенно, если речь идет о продуктивной самореализации, обычно приносят пользу и другим людям (немедленно или в перспективе).

Можно констатировать, что идея Г. Спенсера об универсальной формуле нравственности, которая соответствовала бы интересам как индивида, так и сообщества [18], обретает ясные очертания. Результаты проведенных исследований показывают, что для наших испытуемых характерно ее практическое воплощение, заключа-

ющееся в разумно-необходимом превосходстве эгоизма над альтруизмом в повседневной активности.

Мы также выяснили, что эгоизм (наряду со смыслом и вовлеченностью) составляет ведущую тройку показателей, в максимальной степени связанных с конструктом «счастье» по нескольким математическим критериям [4]. Если же рассматривать эгоизм и альтруизм в качестве двух сторон одного целого (к чему, как было показано выше, имеется немало оснований), то все остальные показатели «счастливой жизни», выявленные современной позитивной психологией, остаются далеко позади...

Как видим, констатация экспериментально выявленных закономерностей, демонстрирующих ведущую роль эгоизма, не привела к тому, что Земля налетела на свою ось. Поэтому продолжим наш анализ.

Универсальный эгоизм и мораль: преодоление негативной ауры. Таким образом, введение понятия «эгоизм» в качестве главного термина в психологии (и не только) имеет сильные обоснования и несет в себе немало преимуществ. Почему же изменения такого рода до сих пор не только не осуществлены, но даже открыто не высказаны? Очевидно, главную роль играет более или менее осознанное стремление ученых к избеганию открытого контакта с субстанцией (и обозначающим ее термином), имеющими столь сильные негативные коннотации. В отношении гуманистов к эгоизму как раз происходит смешение научных фактов и узко понятых моральных норм.

Вот один из примеров возникающей путаницы. Если вышеупомянутый «Хомо экономикус» [13] руководствуется в своей деятельности прежде всего собственными интересами, значит он является аморальным существом. Но ведь именно благодаря «эгоистически ориентированному» труду этого существа растет, помимо прочего, благосостояние его «высокоморальных» критиков!

Далее. Если принять точку зрения, согласно которой глубинный эгоизм лежит в основе любых альтруистических действий, то от приписываемой эгоизму негативной моральной ценности в целом следует отказаться. И тогда «альтруистические действия становятся разновидностью эгоистических. Если считать эгоистическими все действия, значит, подобное поведение нельзя расценивать как порок» [25, с. 267]. Однако, если эгоизм из-за своей всеобщей распространенности в целом утрачивает негативные моральные коннотации, значит, «противоположный» ему альтруизм обязан утратить свой позитивный смысл! А это, в частности, потребует внесения уточнений в психолого-педагогические подходы и приведет к другим важным последствиям. Собственно говоря, подобное уже случилось: если альтруизм, как мы выяснили в экспериментах, имеет положительные корреляционные связи с эгоизмом, значит от былой «моральной непорочности» первого не остается и следа. Соответственно, представление о моральной добродетели также подвергнется важным изменениям, хоть и не исчезнет полностью.

Мы придерживаемся точки зрения, что индивиды не могут избежать эгоизма (на разных уровнях своей активности), да им этого и не следует делать. Однако люди способны научиться совершать выбор в пользу его более «высоких», качественно иных форм, связанных с индивидуальной самореализацией, самовыражением и саморазвитием. Поэтому мы полностью разделяем мнение Д. С. Соммэра, согласно которому главная этическая проблема при рассмотрении эгоизма заключается в умении правильно различать его виды [17, с. 176]. Добавим, что создание непротиворечивой нравственной концепции и так требует признания первичности эго-

изма по отношению к альтруизму. Как отмечал Г. Спенсер, не заботящийся о себе человек быстро умрет и не сможет принести пользу социуму [18, с. 208].

Таким образом, человеческий эгоизм представляет собой недооцененное, исключительно многогранное явление, которое может изучаться с разных точек зрения и на разных уровнях функционирования.

Мы считаем, что открытое признание универсального эгоизма несет в себе значительно больше плюсов, чем минусов – хотя бы потому, что соответствует научной истине в ее современном понимании. «Тотальной» представленности эгоизма в глубинах бессознательного как раз и соответствовало бы его «тотальное» декларирование (в качестве повсеместно распространенного явления, а не в качестве оценки) с последующей адаптацией этой закономерности к реалиям индивидуальной и социальной жизни. Такая адаптация возможна, поскольку существуют качественно различные формы эгоизма, описываемые разными уровнями нашей теоретической модели [11].

Из длинного перечня возможных последствий «декларации универсального эгоизма» приведем основные.

Новая ситуация не позволила бы отдельным индивидам либо социальным структурам скрытно претворять в реальность эгоистические планы, лицемерно прикрываясь риторикой о любви к ближнему. Человеком станет невозможно манипулировать с помощью понятий «долг», «высшие ценности» и т. д., поскольку истинные цели манипулятора (его *собственные* интересы) будут видны как на ладони. Именно попытки манипулирования другим человеком отныне считались бы по-настоящему *аморальными*.

К числу очевидных плюсов наступившего «переворота сознания» может быть отнесен нарастающий психологизм существования, связанный с интересом к каждой отдельной личности и стремлением проследить «эгоистическую подноготную» ее поступков. Многим людям придется разобраться, каковы их *истинные* (соответствующие глубинной внутренней сути) желания и до какой степени они могут быть удовлетворены. Таким образом, практическая ценность самопознания резко возрастает.

Более заметными и осуждаемыми станут индивиды, прикрывающие собственный паразитизм рассуждениями о важности альтруистической помощи. С другой стороны, потребуется объяснять положительную (экспериментально выявленную нами) взаимосвязь, существующую между эгоизмом и альтруизмом (коль скоро оба феномена заметны прежде всего в человеческой активности), и сохраняющуюся ценность продуманных альтруистических поступков. Добрые дела остаются таковыми даже в том случае, если за ними в конечном итоге стоят собственные интересы лица, оказывающего помощь.

С другой стороны, потребуется усилить требования к соблюдению простых и понятных для всех законов (правил взаимодействия), чтобы защитить граждан от тех немногих индивидов, которые, чересчур прямолинейно истолковав сложившуюся ситуацию, сочтут за право открыто стремиться к максимально быстрому удовлетворению любых своих желаний. Платой за проявляемый индивидом эгоизм низкого уровня, не учитывающий потребности других людей, по-прежнему остается социальная изоляция. Считаем, что новые педагогические подходы к подрастающему поколению должны будут делать первостепенный акцент на воспитании умения сочетать следование личным целям (самореализация) с чувствительностью индивида к интересам окружающих (социальная реализация).

Эгоизм и религия. Отныне человеку не следует испытывать вину за то, что он оказался еще одним (эгоистически устроенным) порождением природы, поскольку и у верующих идея первородного греха (по сути обусловленного врожденным эгоизмом) сохранила свою актуальность. Признание всех людей (потенциально) греховными структурно соответствует, как ни странно, современной научной концепции универсального первичного эгоизма. Моральные оценки человека отныне следует ассоциировать в большей степени с содержанием его поступков (коль скоро в глубине у всех нас находится одна и та же субстанция).

Мартин Лютер, выдающийся религиозный деятель Средневековья, известен парадоксальной фразой: «Святой тот, кто замечает эгоизм в каждом своем побуждении» [10; 23]. Как видим, «святость» (превосходные моральные качества в обычном житейском представлении) прибавляется от осознания индивидом собственного эгоизма, а не от его замалчивания. Бог вряд ли мог наделить всех людей эгоизмом и одновременно с этим запретить им пользоваться. Но тогда разумное и аккуратное использование человеком собственного врожденного эгоизма (в том числе, в альтруистических поступках) является вполне «богоугодным» делом. Впрочем, признание универсальной природы обсуждаемого явления подразумевает, что подобное и так происходит по умолчанию, хотя и с разной степенью индивидуальной осознанности.

Заключение. Совокупность доказательств, накопленных современными науками, делает актуальной и возможной разработку единой фундаментальной теории для психологии и смежных наук, в которой понятие «эгоизм» играет центральную роль. Применение подобной концепции (на роль которой претендует и разработанная автором ЛОКС) также сулит немало преимуществ морали и даже религии. Как считает автор, операция подобного рода не только позволит психологии превратиться в настоящую научную дисциплину, устранив имеющиеся в ней противоречия, но и ускорит прогресс науки в целом.

Список литературы

1. *Вайнберг С.* Мечты об окончательной теории. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
2. *Докинз Р.* Эгоистичный ген. – М.: АСТ, 2013. – 512 с.
3. *Кенрик Д.* Секс, убийство и смысл жизни. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
4. *Левит Л. З.* Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследованиях счастья. – Минск: РИВШ, 2014. – 148 с.
5. *Левит Л. З.* Украина: миссия выполнима? // I Весенние чтения: материалы конференции. – Киев: Центр научных публикаций, 2015. – С. 95–98.
6. *Левит Л. З.* Еще раз о предмете психологии: мысленный эксперимент // Обучение и развитие: материалы XVI Международных чтений памяти Л. С. Выготского. – Ч. 1. – М.: Левь, 2015. – С. 57–62.
7. *Левит Л. З.* Эгоистическая мотивация: экспериментальные результаты и теоретический дискурс // Психология обучения. – 2016. – № 1. – С. 4–17.
8. *Левит Л. З.* Личностно-ориентированная концепция счастья как «окончательная» психологическая теория: десять главных причин // Социальный психолог. – 2016. – № 2 (32). – С. 18–23.
9. *Левит Л. З.* Первичный альтруизм: основные контраргументы // Методология современной психологии. – 2017. – Вып. 7. – С. 445–456.
10. *Левит Л. З.* Эгоизм в качестве основы: пророческие слова Лютера // Педагогика, психология, социология: теория и практика: материалы конференции. – Новосибирск: ЦСРНИ, 2017. – С. 83–101.

11. *Левит Л. З.* Универсальный эгоизм. – Минск: З. Колас, 2017. – 88 с.
12. *Мак Вильямс Н.* Психоаналитическая диагностика. – М.: Класс, 2004. – 480 с.
13. *Маркус Г.* Несовершенный человек. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011. – 256 с.
14. *Рэнд А.* Добродетель эгоизма. – М.: Альпина, 2011. – 192 с.
15. *Сапего Е. И.* Психологические интердетерминанты профессиональной деформации личности педагогов: дис. ...канд. психол. наук. – Минск, 2017. – 211 с.
16. *Смит Н.* Современные системы психологии. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
17. *Соммер Д. С.* Мораль XXI века. – М.: Кодекс, 2014. – 480 с.
18. *Спенсер Г.* Научные основания нравственности: данные науки о нравственности. – М.: ЛКИ, 2008. – 336 с.
19. *Триверс Р.* Обмани себя. – СПб.: Питер, 2012. – 432 с.
20. *Эпштейн М. Н.* Философия возможного. – СПб.: Алетейя, 2001. – 336 с.
21. *Batson C. D.* Empathy and altruism // Handbook of Positive Psychology / ed. C. R. Snyder, S. J. Lopez. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – pp. 485–498.
22. *Grinde B.* Darwinian happiness: Can the evolutionary perspective on well-being help us improve society? // World futures – The Journal of General Evolution. – 2004. – Vol. 60. – pp. 317–329.
23. *Hartung J.* So be good for goodness' sake // Behavioral and Brain Sciences. – 2002. – Vol. 25. – pp. 261–263.
24. *Holmes S.* The Secret History of Self-Interest // Beyond Self-Interest / ed. J. J. Mansbridge. – Chicago: University of Chicago Press, 1990. – pp. 267–286.
25. *Lacey H.* Teleological behaviorism and altruism // Behavioral and Brain Sciences. – 2002. – Vol. 25. – pp. 266–267.
26. *Lane T. J., Flanagan O.* Neuroexistentialism, eudaimonics, and positive illusions // Mind and Society: Cognitive Science Meets the Philosophy of the Social Sciences. – Springer Publishers, 2013. – pp. 1–28.
27. *Pinker S.* The Blank Slate. – New York: Penguin Books, 2002. – 510 p.
28. *Psychological Egoism* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.iep.utm.edu/> (дата обращения: 03.12.2018).

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 158.152.32

Миронова Татьяна Ивановна

Шепелева Светлана Витальевна

Нуртдинов Сергей Максонович

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ТИПОЛОГИЗАЦИИ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА В ДЕТСКО-МОЛОДЕЖНЫХ ГРУППАХ¹

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 правовой нормативности к подверженности чувствам. На основании этой концепции выделены не только типы деструктивной, но и конструктивной правовой направленности. 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.

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

Шепелева Светлана Витальевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и акмеологии личности Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет», Кострома, Россия, lady.shepelewa2016@yandex.ru

Нуртдинов Сергей Максонович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и спорт, ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет», Кострома, Россия, mironova@ksu.edu.ru

Mironova Tatyana Ivanovna – doctor of psychological Sciences, associate Professor, Professor of pedagogy and acmeology of personality of the Institute of pedagogy and psychology, Kostroma state University, Kostroma, Russia, mironova@ksu.edu.ru

Shepeleva Svetlana Vitalyevna – candidate of psychological Sciences, associate Professor, associate Professor of pedagogy and acmeology of personality of the Institute of pedagogy and psychology, Kostroma state University, Kostroma, Russia, lady.shepelewa2016@yandex.ru

Nurtdinov Sergey Maksonovich – candidate of psychological Sciences, associate Professor, associate Professor of physical culture and sports, Kostroma state University, Kostroma, Russia, mironova@ksu.edu.ru

¹ Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ №160601113

Mironova Tatyana Ivanovna

Shepeleva Svetlana Vitalyevna

Nurtdinov Sergey Maksonovich

THE PERSONAL BASES OF TYPOLOGY LEGAL NIHILISM IN CHILDREN'S AND YOUTH GROUPS

Abstract. In the article an attempt to create a multimodal typology of right-wing nihilism characteristic of children's and youth groups. Personality factors in the developed Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ №160601113 typologies were considered in a dichotomous context, from nonconformity to conformity and legal normativity to the exposure to the senses. Based on this concept, not only the types of destructive, but also constructive legal orientation are highlighted. Following this logic, on the basis of the created polyparametric concept and personal characteristics, the following polymodal types of legal nihilism were identified: constructive-critical, affective-infantile, delinquent, rigid-conservative, opposition-protest, conformal, pseudo-romantic and normative-transforming. Typological complexes forming types of legal nihilism are presented in the form of structure diagrams.

Keywords: typology of legal nihilism, ambivalence, typological complexes, destructive-constructive types, structure programs 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 нашей работе неспецифические личностные детерминанты рассматриваются в контексте типологии правового нигилизма на основе ранее выявленных нами теоретико-эмпирических подходов к изучению этого феномена в детско-молодежных групп [1–3].

Базовыми методиками выявления личностных детерминант типов правового нигилизма послужили общеизвестные стандартизированные методики [4; 5].

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 данных корреляции 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, нонкомформизм, нормативность поведения, адаптивность, уверенность, общительность, независимость, высокий интеллект, жесткость, радикализм и принятие других.

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. Видимо, в дальнейшем выделенные факторы следует рассматривать не рядоположенно, а иерархически.

Личностные детерминанты делинквентного правового нигилизма, проявляемые на уровне $p<0,01$, включали следующий комплекс личностных факторов: дезадаптивность, подверженность чувствами, радикализм, пассивность, доминантность, подозрительность, нонкомформизм. 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. 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. Это тенденция типична и для других типов правового нигилизма, несомненны и различия в качественном соотношении личностных факторов, которые требуют специального исследования. Однако 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. Первая попытка такого анализа была предпринята в этом исследовании.

Из приведенной на рис. 1 структурограммы конструктивно-критического типа следует выделить несколько интракорреляционных плеяд: эмоциональная устойчивость – уверенность – нонконформизм; нонконформизм – напряженность – смелость; нормативность – напряженность – нонконформизм; нормативность – социальный контроль – общительность; нормативность – социальный контроль; смелость – нормативность – нонконформизм; смелость – нонконформизм – сдержанность – жестокость; радикализм – нонконформизм – смелость; нормативность – нонконформизм – 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 нонконформизма 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.

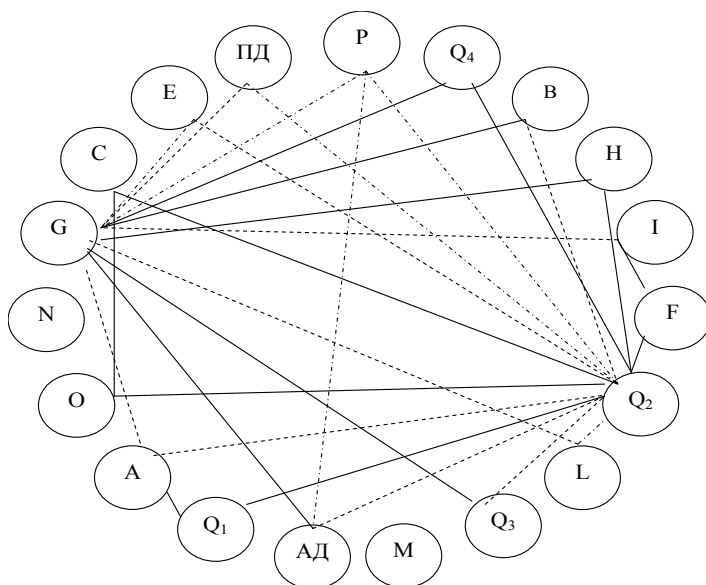


Рис. 1. Структурограмма личностных детерминант у исследуемых с конструктивно-критическим правовым нигилизмом (при средних значениях G и Q2)

Условные обозначения:

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

Примечание: 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 – неконформизм / конформизм; Q3 – высокий / низкий самоконтроль; Q4 – напряженность / расслабленность

Подтверждением отмеченной выше гипотезы 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.

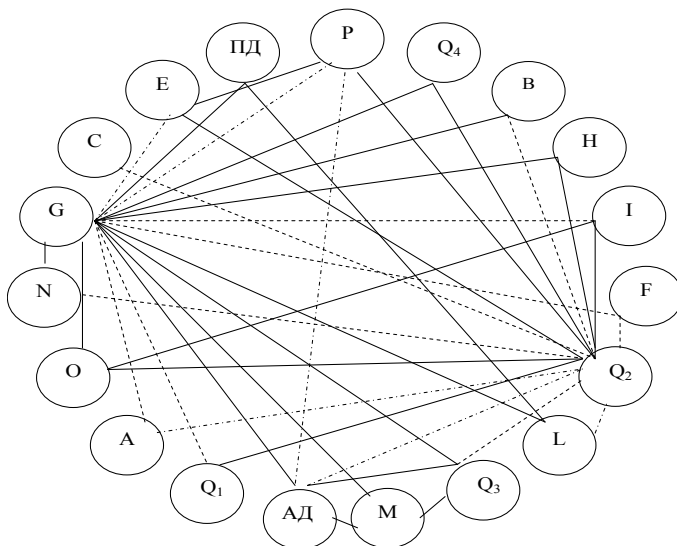


Рис. 2. Структурограмма личностных детерминант у исследуемых с оппозиционно-протестным типом правового нигилизма (при высоких значениях G и Q2)

Условные обозначения:

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

Примечание: 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; O – уверенность / тревожность; Q – радикализм / консерватизм; Q2 – нонконформизм / конформизм; Q3 – высокий / низкий самоконтроль; Q4 – напряженность / расслабленность

Анализ выявленных интракорреляций показывает многомерность и сложность внутриличностных взаимосвязей исследуемого типа. Амбивалентность интракорреляций в указанном типе проявляется в сложных сочетаниях подверженности чувствам со смелостью, нонконформизмом и радикализмом. Очевидно, именно эти амбивалентные сочетания личностных детерминант и способствуют актуализации протестно-оппозиционного поведения этого типа.

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 Ин-та Психотерапии, 2002. – 490 с.

Мухина Светлана Еруславовна

ОСОБЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия, определяющие процесс саморазвития студентов в высшей школе. Обосновывается значение субъект-субъектного подхода в образовании для саморазвития учащихся. Дается характеристика диалогического педагогического общения, педагогически-важных качеств для субъектного подхода. Анализируются принципы гуманистического педагогического подхода (искренность, позитивное принятие, эмпатия). Описываются особенности саморазвития в юношеском возрасте. Перечисляются требования к психодиагностике индивидуальных особенностей развития и саморазвития студентов. Дается характеристика самостоятельной работы студентов с точки зрения их саморазвития. Раскрываются особенности студенческого коллектива, задающие важные тенденции для саморазвития молодых людей. Раскрывается взаимосвязь между педагогическим стилем учителя и дальнейшим развитием личности ученика. Предлагаются формы и методы работы со студентами, формы контроля учебной деятельности, стимулирующие процесс их саморазвития.

Ключевые слова: саморазвитие, гуманистическая образовательная парадигма, субъект-субъектные отношения, учитель и учащийся, самоуважение, самовоспитание, самостоятельная работа студентов, активные формы занятий.

Mukhina Svetlana Eruslavovna

THE IMPORTANCE OF THE SUBJECT-SUBJECT APPROACH IN THE HIGH SCHOOL FOR THE STUDENT'S SELF-DEVELOPMENT

Abstract. The article deals with the psychological and pedagogical conditions that determine the process of self-development of students in higher education. The significance of the subject-subject approach in education for self-development of students is substantiated. The characteristic of dialogic pedagogical communication, pedagogically-important qualities for the subject approach is given. The principles of the humanistic pedagogical approach (sincerity, positive acceptance, empathy) are analyzed. Features of self-development in adolescence are described. The requirements for psychodiagnostics of individual features of the development and self-development of students are listed. The characteristic of independent work of students from the point of view of their self-development is given. The features of the student collective are revealed that set important trends for the self-development of young people. The interrelation between the teacher's pedagogical style and the further development of the student's personality is revealed. Forms and methods of work with students, forms of control of educational activity, stimulating the process of their self-development are proposed.

Keywords: self-development, humanistic educational paradigm, subject-subject relations of the teacher and students, self-esteem, self-education, independent work of students, active forms of employment.

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

Mukhina Svetlana Eruslavovna – Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, svetlanamukh@mail.ru

Саморазвитие студента в процессе обучения в высшей школе – процесс, характеризующийся позитивными изменениями самого себя, развитием своей личности, познавательных способностей, и мотивов, умений успешно решать постоянно усложняющиеся задачи в учебной деятельности и в практике.

На выборке студентов 1-2 курсов НГПУ с целью анализа стремления к саморазвитию было проведено исследование по методикам «Изучение доминирующих мотивов учебной деятельности» [1] и «Модель идеального учителя» (Мухиной С. Е) [2].

Студентам предлагались на выбор кейсы, различающиеся по уровню сложности, возможности проявить творчество, направленности на теорию или практику, а также индивидуальной или групповой форме выполнения.

После выполнения заданий учащиеся должны были определить доминирующие мотивы своего выбора: самоопределения, познавательные, узко практические, саморазвития, общения с учителем, общения со сверстниками, самоутверждения, избегания неприятностей.

Анализ результатов по всей выборке учащихся показал, что только 15 % учащихся выбирают мотив саморазвития в первую очередь, 45% опрошенных – выбирают не в качестве основного, 40 % – совсем не выбирают. Результат по этому тесту зависит от нескольких составляющих.

Одним из важных параметров является стиль взаимоотношений педагога с обучающимися. Студенты, поставившие мотив саморазвития в обучении на первых позициях в методике «Модель идеального учителя» назвали самыми важными для педагога такие качества как образованность (60 %), вежливость (55 %), любовь к учащимся (52 %), доброта (51 %), чувство юмора (45 %), справедливость (40 %), умение выслушать (36 %), умение прощать ошибки (34 %).

Негативные качества студентами были выбраны следующие: способность унижать (78 %), злость (70 %), грубость (65 %), несправедливость (54 %), нежелание понять (42 %), плохое настроение (37 %), раздражают ученики (31 %), нежелание прощать ошибки (30 %).

В результате анализа данных исследования встаёт вопрос о выборе такого подхода в обучении студентов, который соответствовал бы ожиданиям обучающихся и давал максимальный эффект для возникновения мотива саморазвития в обучении.

В наибольшей степени таким требованиям соответствует субъект-субъектный подход. Субъект-субъектные отношения учителя и ученика возникают в учебном процессе и межличностном общении, характеризуются изменением типа взаимодействия между обучающими и обучаемыми, переход от авторитарного управления, подчинения и принуждения к сотрудничеству, взаиморегуляции, взаимопомощи.

Весомый вклад в изучение проблемы субъект-субъектного подхода для саморазвития учащихся в обучении и личности в целом внесли гуманистические психологи А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй. Так, К. Роджерс считал, что личностный, человеческий способ бытия в мире – это бесконечный процесс становления [3].

В отечественной науке вопросы педагогического влияния на саморазвитие учеников изучались такими исследователями как В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин в рамках теории обучения, Н. Ю. Синягина, А. В. Суворов в теории воспитания и др.

Объединяющим началом для учёных, признающих ценность саморазвития учеников в ходе обучения и воспитания выступает субъект-субъектный подход, где и учитель, и ученик выступают как субъекты образовательного процесса. Педагог доверяет ученику, находится «на его стороне», «двигается с его скоростью», «разделяя все превратности внутреннего путешествия» [3].

Базис процесса саморазвития – систематическая личная активность самого человека. Движущая сила процесса саморазвития – это противоречие между потребностью человека чего-либо достичь и имеющимися у него для этого возможностями.

Л. Маслоу основой саморазвития личности назвал достижение потребности в самоуважении, которое развивается через удовлетворение базовых потребностей личности в безопасности, принадлежности и признании.

Развитие и саморазвитие – две стороны одного процесса, который с внешней стороны определяется развивающей активностью педагога, а с внутренней – активностью обучаемого [4].

Саморазвитие в юношеском возрасте имеет свои особенности. Самосознание студентов-первокурсников характеризуют такие факторы, как дискомфорт в социальных контактах, внутреннее недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя, сверхсильная концентрация на личном опыте и недоверие к опыту окружающих, ожидание позитивного отношения к себе окружающих и поддержки извне. Молодой человек способен ситуативно ставить перед собой цели саморазвития, 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. Важной возрастной особенностью процесса саморазвития в юношеском возрасте является также готовность переподчинить мотивы ради более важной цели. Развивая себя, студент не ставит сознательную цель решить задачи этапа саморазвития, в соответствии с целью педагога. Развивающий эффект происходит в процессе деятельности, а сознательно молодой человек или девушка стремится просто заниматься тем, чем ему интересно. Л. А. Юшкова в экспериментальном исследовании профессиональной мотивации студентов приводит данные показывающие значительную разницу в уровне саморазвития между молодыми людьми, получающих первое и второе высшее образование по направлению "психология". Вторая категория обучающихся сделала сознательный выбор, имеет конкретные, часто практические, цели и делает в своём образовании упор не на репродуктивные методы обучения, а именно на развитие своих качеств и своё личностное развитие. [5]

Педагогическое общение в субъект-субъектном подходе становится диалогичным. Педагог не стремится к достижению своих собственных целей, не превращает учащихся в средства достижения этих целей; он пытается понять и адекватно выразить одновременно и свои собственные переживания, и переживания своих партнеров по межличностному общению.

В рамках компетентного подхода изменяется содержание контроля учебной деятельности студентов. Ведущим в работе педагога становится применение индивидуальных эталонов, личностных критериев [3]. Контроль должен охватывать не только уровень ЗУНов, но и познавательных компетентностей, которые являются базисом для овладения этими ЗУНами [6].

Субъектность помогает сформировать и психодиагностика в процессе обучения. Педагог может оценить в процессе обучения сильные и слабые стороны своих учеников, их индивидуально-психологические особенности и опереться на эти знания в построении индивидуальной траектории развития обучающихся. Причём диагностика должна выявить не только уровень развития, актуальный на сегодняшний день, но и ближайшие перспективы развития молодого человека. [7]

Психодиагностика для осуществления индивидуального подхода к студенту включает знание: возрастных особенностей; неравномерности и гетерохронии развития ребёнка; типа способностей ребёнка: академические или практические; индивидуальных особенностей; особенностей ведущей деятельности; понимание интересов и потребностей учащихся; трудностей в развитии личности студента.

Среди педагогически-важных качеств, определяющих субъектный подход, наибольшую важность имеет позитивное принятие ученика, означающее категорический отказ от негативных оценок его личности, и обсуждение только неверно осуществленных действий или недостаточность знаний. Гуманистическую направленность придают процессу педагогического общения учителя такие качества как рефлексия, гибкость, способность к сотрудничеству. Не менее важную роль играет эмпатия, проявляемая в точном восприятии чувств и личностных смыслов, переживаемых учеником и активном слушании. Сопереживанию успехам и неудачам товарищей нужно обучать и учащихся. Важный элемент педагогического общения – это искренность. Чем более учитель является самим собой в отношении с учеником, чем более он раскрыт перед учеником своей профессиональной или личностной сущностью, тем более вероятно, что ученик изменится и продвинется в конструктивном ключе. Подлинность означает, что учитель открыто проживает чувства и установки, которые имеют место в данный момент.

Способы саморазвития учащегося в рамках субъект-субъектных отношений педагога и студента в обучении следующие:

- обучающийся признаётся субъектом и основной ценностью образовательного процесса;
- целью образования объявляется развитие индивидуальных способностей и возможностей ученика;
- обучение происходит в процессе сотрудничества, взаиморегуляции, взаимопомощи учителя и учащихся;
- учитываются индивидуальные психологические качества и личностные особенности студентов;
- создаются условия для самовыражения, самореализации, самостоятельности каждого ученика.

Формы учебной деятельности, способствующие саморазвитию студентов, носят преимущественно активный и субъектный характер. Насчитываются десятки видов развивающих форм занятий в высшей школе: проблемная лекция, тренинг, дискурс, проектная деятельность, деловая игра, ролевая игра, аукцион знаний и др. [8]

Задания, направляющие детей к саморазвитию, могут быть нескольких типов:

- продуктивные (по созданию материального или интеллектуального продукта);
- когнитивные (решение научных проблем, исследование объекта, структуры, обобщение опыта, восстановление истории, доказательство гипотезы, общее в разном, сравнение подходов разных научных школ);
- креативные (сделай по -своему, проживание истории, создание образа, жанры текста, изобретение, сочинение, составление, изготовление, учебное пособие);
- организационные – обучающие организации деятельности (постановке цели; составлению плана; подготовке презентации, выступления; рефлексия, оценка своей деятельности).

При этом, педагог должен стремиться активно вовлекать учеников в процесс обучения; задавать вопросы, позволяющие размышлять; чувствовать аудиторию, ува-

жать позиции учеников; использовать похвалу и конструктивную критику; ровно относиться к ученикам разного уровня подготовки.

Саморазвитию студентов будет способствовать и само содержание изучаемого материала. Программы курсов, обладающие духовным потенциалом, содержащие проблемы духовного выбора, раскрывающие нравственные категории, будут способствовать развитию мировоззрения молодых людей, личностному саморазвитию. С помощью углубления, расширения содержания учебного материала происходит выход за рамки учебного предмета и образовательной области, и студенты могут решать проблемы на интегральном уровне.

Одним из важнейших видов учебной деятельности для саморазвития студентов является их самостоятельная работа, эффективность которой заключается в развитии креативности студентов, росте их мотивации для достижения высоких результатов в учебной деятельности. Наибольшую актуальность приобретает контроль самостоятельной работы студентов в ситуации, когда преподавателю необходимо оценить компетентность студентов, наличие личного мнения по данному вопросу, собственной позиции.

Самостоятельная работа представляет собой особую, высшую форму учебной деятельности, обуславливаемую индивидуально-психологическими особенностями ученика как субъекта. Она предполагает выполнение целого ряда входящих в нее действий: осознание цели своей деятельности, принятие учебной задачи, придание ей личного смысла, самоорганизация в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в их выполнении и некоторых других.

Одной из приоритетных форм учебной деятельности становится научно-исследовательская работа студентов. Умение познавать и исследовать стимулирует самостоятельность и самонаправленность. Ведущая роль отводится восприятию, личному опыту, в методиках делается акцент на наблюдения. Виды занятий, требующие активной работы правого полушария головного мозга, развивают творческое мышление. Формируется личностное отношение к объектам изучения. При изложении материала используется сочетание экспериментов с теоретическими занятиями, предпочтение отдается явлениям повседневной жизни, а также тем, которые вызывают интерес у учащихся.

Внеурочная работа в различных формах учебно-познавательной деятельности также является способом активизации студентов к саморазвитию: клубы по интересам, КВН, познавательные игры, философский стол, литературная гостиная, диспут, издание журналов и газет (рукописных, печатных, в сети Интернет), создание сайтов, работа с научной литературой, мемуарами, письмами выдающихся людей и другими.

Особые требования субъектный подход предьявляет и к формам контроля учебной деятельности. Ведущую роль занимают такие оценки учебной деятельности учащихся как оценки проектов, некоторых типов тестов и анкет, результатов самостоятельной работы по курсу, научных статей и докладов на конференциях; референтометрия и самооценка работы студента. Учащиеся должны иметь возможность в процессе обсуждения и даже контроля выдвигать идеи и гипотезы без боязни ошибиться.

Научные статьи и доклады на конференциях могут также использоваться как зачетные работы в том случае, если изученная тема, требует обсуждения, а преподавателю важно узнать глубинное понимание учащимися сути изучаемых явлений, разобраться в их мировоззрении, узнать личное мнение по какому-либо вопросу.

Педагоги, обучая приемам интеллектуальной деятельности, умениям анализировать и сравнивать, проводить сравнительный анализ результатов работы, активно развивают творческие качества личности, воспитывают самостоятельных, критически мыслящих, умеющих видеть и творчески решать возникающие проблемы молодых людей.

Условия для саморазвития личности студента появляются также в творческой деятельности по созданию образовательного продукта.

Влияние педагога на ученика происходит и на уровне внеситуативного межличностного общения, если их связывают доверительные, доброжелательные отношения. Если студент считает, что педагог равнодушен к его проблемам, несправедлив, бывает груб, скорей всего он закроется, замкнется в себе.

Интересный эффект с точки зрения саморазвития ученика был выявлен Н. Ю. Синягиной, по её мнению, эффективным является то обучение и воспитание, которое поддерживает высокий уровень ожиданий взрослых и детей, поскольку родители и педагоги, считая ребёнка способным, повышают его самооценку. В качестве примера можно назвать «Эффект Пигмалиона» (М. Розенталь), эффект «Шапка Мономаха» (Л. Д. Лебедева по одноимённому кинофильму), когда малоспособным учащимся приписывались потенциальные возможности. В этой ситуации ученики успешно продвигались в обучении и развитии [9].

Важные тенденции для саморазвития молодого человека задаёт студенческий коллектив. Статус студента в неформальной структуре группы, совпадение его мировоззрения с общей направленностью коллектива играют очень важную роль в становлении его личности. Бывает, что привлекательность обучения в данном ВУЗе определяется не уровнем обучения, а тем, насколько успешно сложилось общение студента. Но бывают исключения из общего правила. Сильные, успешно реализовавшиеся личности часто вспоминают, как были в детстве «белыми воронами». Конфликт их интересов, мировоззрения с мнением большинства становился стимулом для саморазвития. Чем сложнее и многограннее личность, тем больше трудностей испытывает она во взаимоотношениях с другими людьми. Для одарённых детей сложности в общении являются практически правилом, а не исключением.

В педагогическом процессе высшей школы наряду с саморазвитием интеллектуальных и личностных качеств стоит задача формировать у учеников стремление развивать свою коммуникативную компетентность. Нормативные документы, определяющие деятельность ВУЗа, требуют определённого уровня развития коммуникативной культуры студентов. В современном мире профессий ценятся не специалисты-одиночки, а профессионалы, умеющие работать в команде, налаживать коммуникации, вести за собой. Развитие коммуникативных навыков в высшей школе происходит через учебные курсы, в реализацию которых заложены коммуникативные компетенции, а также через такие формы занятий как деловые игры и тренинги, но без желания студента применять полученную теорию в практике делового общения, развивать свою коммуникативную компетентность, знания не перейдут в навыки.

Безусловно, развитие и саморазвитие учащегося высшей школы не может проходить вне контекста профессионального становления. Применительно к студентам психологам в исследовании Л. Н. Зыбиной прослежена динамика профессиональной направленности личности, выявлены особенности ее становления у студентов-психологов различных курсов: на уровне эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов – это образ профессии и Я-профессионала; на уровне мотивационно-

потребностного и перспективно-целевого компонентов – это цели и способность к целеполаганию; на высшем уровне ценностно-смыслового и духовного компонентов – ценностное отношение к профессии. [10]

Характер взаимодействия учителя с учениками во многом зависит от личности самого учителя и стиля его общения. В целом, в психолого-педагогической литературе выделяют три стиля педагогического общения: авторитарный, демократический либеральный.

В исследованиях указывается, что распространённость вышеназванных типов преподавателей примерно одинакова: каждый третий учитель «демократ», каждый третий «автократ», каждый третий «либерал» [9].

Существует связь между педагогическим стилем учителя и дальнейшим развитием личности ученика. Авторитарный учитель воспитывает слабохарактерных и нерешительных учеников, не умеющих брать ответственность на себя. Учитель-либерал порождает безответственность и равнодушие, неумение доводить дело до конца. Демократизм отношений способствует формированию умений наладить диалогичное общение, партнёрские взаимоотношения. Таким образом, развитию и саморазвитию ученика в большей степени способствует демократический стиль общения учителя. Однако стиль педагогической деятельности тесно связан с врождёнными и приобретёнными устойчивыми качествами и почти не поддаётся изменению, но при любом стиле деятельности педагог может изучить свои особенности и организовать педагогический процесс, опираясь на свои сильные стороны и корректируя недостатки, подбирая эффективные средства, соответствующие своей индивидуальности.

Педагог может влиять на создание психологически-комфортной атмосферы, способствующей развитию каждого. Для этого он должен знать неофициальную структуру коллектива, статусные позиции студентов (кто является лидером для всех, лидером малой группы, избираемым, изгоем и т. д.); направленности коллектива и уметь проводить работу по педагогической коррекции взаимоотношений в студенческом коллективе. Коллектив авторов Е. А. Романова, Р. Р. Гасанова и др. предлагают программу консалтинга, предполагающего использование интерактивных технологий, то есть различные тренинги, направленные на эффективное межличностное взаимодействие, деловые игры, позволяющие создать образ группы обучаемых как команды. Основным здесь является создание эмоционального комфорта, то есть открытости, доверительного отношения между участниками. Такая команда выступает инструментом развития личности каждого участника [11].

Педагогу ВУЗа важно знать и понимать не только индивидуальные особенности своих учеников, но и свои собственные, так как процесс обучения двусторонний, в нём равно важные величины как ученик, так и учитель, и психологические особенности обоих равно сказываются при их взаимодействии. Это может быть, например, несовпадение когнитивных стилей и стратегий [12], индивидуальные особенности познавательных способностей педагога и ученика [13], парциальность познавательных процессов [14], индивидуальные особенности перцептивной, мнемической, мыслительной деятельности [15] и другие

Проблема неготовности педагога решать задачи взаимодействия с учащимися Е. А. Кригер видит в организации профессиональной подготовки, которая предлагает педагогам готовые решения, и требует только их применение. И тогда получается что, как в теории, так и в практике они не являются субъектами своей профессиональной деятельности. [16] Выход автор видит в специальном обучении, где специ-

ально создаются неопределенные ситуации, как средства развития исследовательской позиции.

Таким образом, главными условиями для саморазвития студента в высшей школе являются:

1. Активные формы обучения, дающие возможность обучаемым осуществлять самостоятельный поиск решения учебных задач, мотивирующих к саморазвитию в познавательной деятельности.

2. Педагогическое общение, создающее мотивацию учащихся к развитию и саморазвитию (субъект-субъектное взаимодействие между педагогом и студентом, психологически-комфортными условиями общения в студенческих группах).

3. Обогащение образовательной среды учебными заданиями, имеющими развивающий и духовный потенциал.

Задача высшей школы – обеспечить не только обучение студентов основам будущей профессиональной деятельности, но и развитие его интеллектуальных и личностных качеств, компетенций, навыков рефлексии на всех этапах обучения. Субъектный подход вносит эффект развития рефлексии и мотивирует студентов к дальнейшим успехам в развитии и саморазвитии.

Список литературы

1. *Иванова Н.* Основные методы психолого-педагогической диагностики // Директор школы. – 2000. – № 7. – С. 15–20.

2. *Мухина С. Е.* Диагностика взаимоотношений учителя и учащихся в системе развивающего образования // Журнал научно-педагогической информации. – 2009. – № 2. – С. 26–45.

3. *Роджерс К.* К науке о личности. История зарубежной психологии / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: МГУ, 1986.

4. *Суворов А. В.* Совместная педагогика: курс лекций. – М.: Изд-во УРАО, 2001.

5. *Юшкова Л. А.* Экспериментальное исследование профессиональной мотивации студентов, получающих первое и второе высшее образование по направлению «психология» // Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества. – Новосибирск: СГУПС, 2016. – С. 101–105.

6. *Мухина С. Е.* Формирование познавательных компетентностей у младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 4. С. 24–48.

7. *Мухина С. Е.* Проблема контроля и оценки в высшей школе при психодидактическом подходе к обучению // Социокультурные проблемы современного человека: материалы V Всероссийской научно-практической конференции (17–18 мая 2018 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – Ч. I. – С. 185–192.

8. *Мухина С. Е.* Психолого-педагогические условия для саморазвития студентов в высшей школе // Социокультурные проблемы современного человека: материалы V Всероссийской научно-практической конференции (17–18 мая 2018 г.) – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – Ч. II. – С. 107–115.

9. *Синягина Н. Ю.* Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М.: ВЛАДОС, 2001.

10. *Зыбина Л. Н.* Мотивационная составляющая профессионального становления личности в процессе обучения в вузе // Инновационные методы диагностики в психологии, педагогике, девиантологии, психиатрии и педологии. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 90–98.

11. *Современная школа в социально-организованной среде* / А. М. Романов, Е. А. Романова, Р. Р. Гасанова и др. – М.: ФГБНУ ИУО РАО, 2016.

12. *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.

13. *Мухина С. Е.* Учет индивидуальных особенностей познавательных способностей младших школьников в учебном процессе // Начальное образование. – 2004. – № 3. – С. 22–28.

14. *Мухина С. Е.* Парциальные особенности познавательных способностей младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. – 2009. – № 1. – С. 1–11.

15. *Мухина С. Е., Рывкина Л. А.* Индивидуальные различия в перцептивной деятельности младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. – № 6. – С. 33–35.

16. *Кригер Е. Э.* Развитие исследовательской позиции педагогов. – Барнаул, 2013.

Рябинова Елена Николаевна

Чеканушкина Елена Николаевна

Тимощук Нина Александровна

РАЗВИТИЕ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматривается проблема инклюзивного образования и развития личности в условиях образовательной среды высшей школы. Показано, что в настоящее время происходит становление методологии, принципов и методов инклюзивного образования, разрабатываются подходы к преподаванию, обучению и развитию целостной личности обучающихся. Важной является разработка образовательных систем и программ с учетом особенностей и потребностей каждого обучающегося с инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья в академической и социальной жизни образовательного учреждения.

Исследование по выявлению у студентов отношения к совместному обучению и общению в образовательной среде вуза с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья показало, что обучающиеся не обладают информацией об инклюзивном образовании, не знают основных правил взаимодействия с этой категорией студентов. В связи с этим основной задачей образовательных учреждений становится повышение квалификации преподавательского состава в области инклюзивного образования. Именно компетентный подход преподавателей к инклюзии является одним из важнейших ресурсов, способствующих максимальному раскрытию и развитию потенциала каждого индивида, позволяя ему осваивать навыки взаимодействия в естественной среде.

Ключевые слова: инклюзивное образование, личность, развитие целостной личности, инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, программа повышения квалификации преподавателей.

Рябинова Елена Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Самара, Россия, eryabinova@mail.ru

Чеканушкина Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Самара, Россия, elenacheka@mail.ru

Тимощук Нина Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Самара, Россия, 7.60n@mail.ru

Ryabinova Elena Nikolaevna – PhD, Professor, Department of psychology and pedagogy, doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, Samara state technical University, Samara, Russia, eryabinova@mail.ru

Chekanushkina Elena Nikolaevna – PhD, Associate Professor of psychology and pedagogy, candidate of pedagogical Sciences, Samara state technical University, Samara, Russia, elenacheka@mail.ru

Tymoshchuk Nina Alexandrovna – Associate Professor of psychology and pedagogics, candidate of philological Sciences, associate Professor, Samara state technical University, Samara, Russia, 7.60n@mail.ru

Ryabinova Elena Nikolaevna

Chekanushkina Elena Nikolaevna

Tymoshchuk Nina Alexandrovna

THE DEVELOPMENT OF A HOLISTIC PERSONALITY OF A STUDENT IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article deals with the problem of inclusive education and personal development in the educational environment of higher education. It is shown that now there is a formation of methodology, principles and methods of inclusive education, approaches to teaching, learning and development of a holistic personality of students. It is important to develop educational systems and programs taking into account the characteristics and needs of each student with disabilities, disabilities in the academic and social life of the educational institution.

A study to identify students' attitudes to joint learning and communication in the educational environment of the University with disabilities and persons with disabilities showed that students do not have information about inclusive education, do not know the basic rules of interaction with this category of students. In this regard, the main task of educational institutions is to improve the skills of teaching staff in the field of inclusive education. It is the competent approach of teachers to inclusion that is one of the most important resources that contribute to the maximum disclosure and development of the potential of each individual, allowing him to master the skills of interaction in the natural environment.

Keywords: inclusive education, personality, development of the integral personality, disabled people, persons with limited opportunities of health, the program of professional development of teachers.

Проблема инклюзивного образования, заключающаяся в совместном обучении и воспитании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и не имеющими таких ограничений, является не только актуальной, но и мало исследованной. Инклюзивное образование в настоящее время только формирует свою методологию, принципы и методы, разрабатывает подходы к преподаванию, обучению и развитию целостной личности обучающихся. В федеральном законе «Об образовании» зафиксировано право детей-инвалидов (с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)) на специальные образовательные условия и введено понятие инклюзивного образования – «обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5].

Одним из первых указал на эту проблему Л. С. Выготский, показав, что при всех достоинствах специальная, коррекционная школа замыкает обучающегося на специфический круг общения, в котором все приспособлено к дефекту обучающихся, фиксации внимания на инвалидности. В результате, коммуникации обучающихся с ОВЗ ограничиваются себе подобными, социализация к реальной жизни не происходит. Л. С. Выготский обосновал идею интегрированного обучения в образовательной системе инклюзивного типа, в которой каждый индивид имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности, позволяющие развивать и формировать целостную личность.

Многие науки в настоящее время занимаются проблемой формирования личности, которая является продуктом общественно-исторического и онтогенетического развития человека. Некоторые считают категорию «личность» неоднозначной, дру-

гие – интегральным понятием, устойчивой системой социально-значимых свойств человека [7; 6]. Но все ученые сходятся на том, что ядром личности являются ее базовые потребности, удовлетворение которых определяет цель жизни и задает ценностные ориентиры и смыслы [3].

Понятие целостной личности подразумевает гармоничное единство ее телесной, душевной и духовно-нравственной жизни, обладающей осознанной ответственностью за свои поступки и умеющей делать собственный выбор в различных жизненных ситуациях. Целостная личность имеет высокий уровень мотивации к жизни, уникальный жизненный смысл и свободна от социального программирования. Каждый человек должен быть заинтересован в развитии собственной целостной личности, основным фактором развития которой является образование, поскольку в настоящее время нет других ресурсов для собственного совершенствования в обществе [4]. Обучающиеся с ОВЗ также имеют свои уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности. Необходимо разрабатывать образовательные системы и программы, принимая во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей, увеличивая степень участия каждого обучающегося с ОВЗ в академической и социальной жизни образовательного учреждения [1].

По данным Федерального реестра инвалидов на 1 августа 2018 г. в России численность инвалидов в возрасте от 18 до 30 лет (категория «молодежь») составляет 512 941 человек. Часть этой категории обучается в высшей школе. Преподавателями и студентами Самарского государственного технического университета проведено анкетирование среди обучающихся. Выявлено, что из числа опрошенных – 92 % относятся к инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья весьма доброжелательно, но все же 8 % испытывают неприязнь и безразличие. Студенты 1–2 курсов (91 %) полагают, что общение в процессе совместного обучения с инвалидами является приемлемым и постарались бы даже подружиться, но большая часть студентов 3 курса настроены отрицательно. Опрос выявил, что более половины анкетированных (60 %) знают о жизненных трудностях инвалидов, но никогда не задумывались стать волонтерами или оказывать им поддержку, помощь; менее 10 % относятся к этому отрицательно. Все же около 60 % обучающихся осознают, что важно пересмотреть свое отношение к данной категории лиц [2].

Из выше изложенного следует, что обучающиеся вуза недостаточно владеют информацией об инклюзивном образовании, не знают основных правил взаимодействия с инвалидами. Важной становится профессиональная компетентность преподавателя в условиях инклюзивного образовательного пространства и развития личности студентов.

Кафедрой психологии и педагогики Самарского государственного технического университета разработана программа по инклюзивному образованию для повышения квалификации преподавателей образовательных учреждений общего, среднего и высшего профессионального образования. Сфера применения слушателями полученных профессиональных компетенций – педагогическая деятельность, организация инклюзивного образования и реализация комплексного сопровождения обучающихся (школьников, студентов) с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с инвалидностью, в образовательных организациях (школы, колледжи, вузы). Слушатель, освоивший программу, должен обладать специальными профессиональными компетенциями, включающими в себя:

– способность на основе совокупности ценностей, потребностей, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий;

– способность педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного образования;

– способность к рефлексии деятельности в условиях подготовки и осуществления инклюзивного образования;

– способность выполнения конкретных профессиональных задач в педагогическом процессе, освоенных способов и опыта педагогической образовательной деятельности, необходимых для успешного осуществления инклюзивного образования, разрешения возникающих педагогических проблемных ситуаций, приемов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности;

– владеть психолого-педагогическими технологиями, адекватными для осуществления инклюзивного образования;

– применять рекомендованные методы и технологии инклюзивного образования для решения педагогических задач;

– знать международный и российский опыт организации образования учащейся молодежи с ограниченными возможностями здоровья; современное состояние и перспективы развития, нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования, психолого-педагогические технологии обучения и воспитания; основные закономерности взаимодействия общества и человека с нарушениями в развитии.

Основными понятиями курса являются такие дефиниции, как «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивный образовательный процесс». Программа включает в себя модули, содержащие информацию по мировой практике, проблемам и перспективам в области инклюзивного образования (рис. 1).

При проведении лекционных и практических занятий по курсу предусматривается использование технических средств (проекторы и интерактивные доски) для воспроизведения иллюстративного материала в форме компьютерных презентаций, библиотечная среда научно-технической библиотеки вуза, интернет. Самостоятельная работа слушателей направлена на проведение анализа содержательной информации по модулям, работу с перечнем рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсами, дополнительной литературой, написание эссе.

В заключение отметим, что роль инклюзивного образования состоит не в снижении степени изоляции обучающихся с ОВЗ во всех процессах, протекающих в пространстве образовательного учреждения, а в правильно организованном взаимодействии всех участников процесса обучения, направленного на развитие целостной личности. Компетентный подход преподавателей к инклюзии является одним из важнейших ресурсов, способствующих максимальному раскрытию и развитию потенциала каждого индивида, позволяя ему осваивать навыки взаимодействия в естественной среде. Подлинное, фундаментальное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений, а разнообразие усиливает все стороны формирования и развития личности.

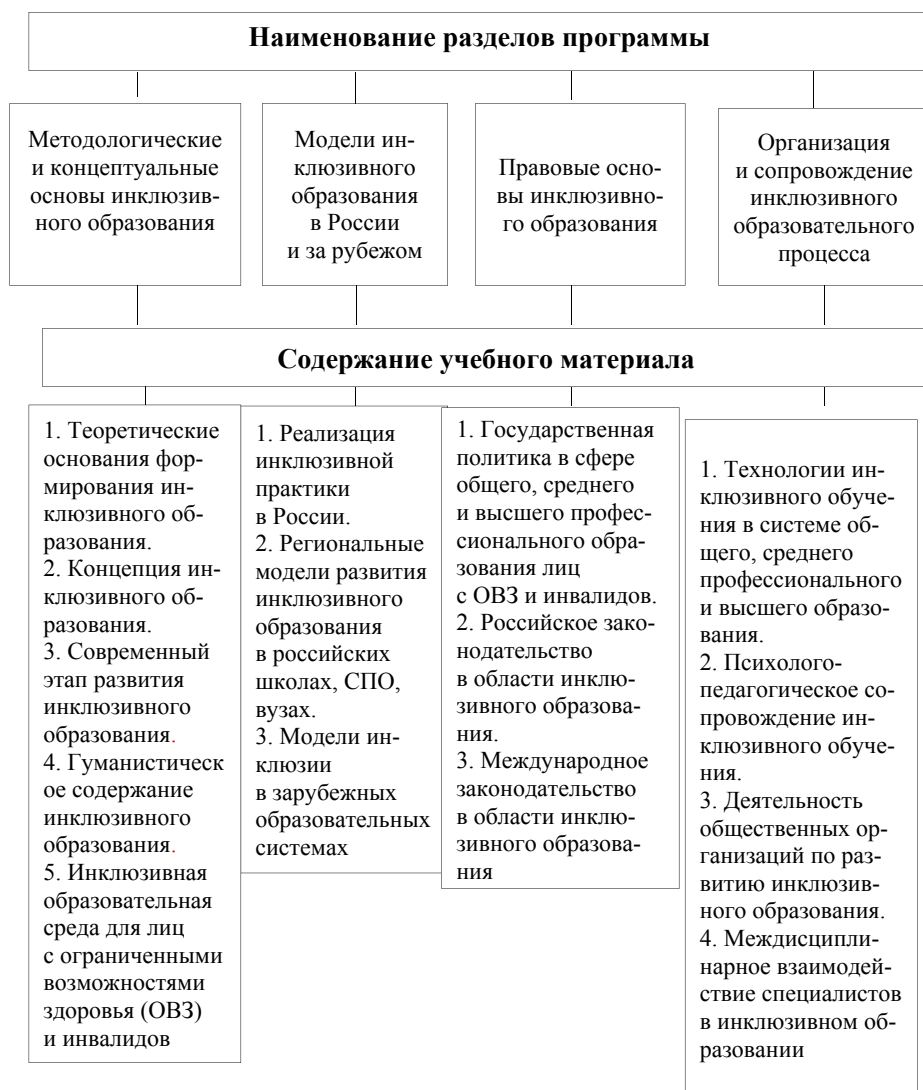


Рис. 1. Содержание программы повышения квалификации преподавателей по инклюзивному образованию

Список литературы

1. *Алехина С. В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 1. – С. 5–16.
2. *Дрокин В. В.* Инклюзивное образование как условие обеспечения равного доступа к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья // 71-я научно-техническая конференция студентов и магистрантов СамГТУ: сб. тезисов докладов. – Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2016. – С. 234–235.
3. *Поддубный Н. В.* Понятие личности в контексте синергетической парадигмы [Электронный вариант] // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6 (177). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-lichnosti-v-kontekste-sinergeticheskoy-paradigmy> (дата обращения: 24.11.2018).

4. Рябинова Е. Н., Чеканушкина Е. Н., Тимощук Н. А. Образование как развитие целостной личности обучающегося // Развитие человека в современном мире. – 2017. – № 2. – С. 253–259.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.VII.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.VII.2015 г.) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.10.2018).

6. Шайкина В. Н., Лихолетов В. В. Анализ и синтез понятия «личность» на основе обобщенного метода качественных структур // Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 5. – С. 37–38.

7. Шиповская Л. П. Смысл жизни. Человек и его потребность быть личностью // Сервис+. – 2008. – № 4. – С. 25–30.

УДК 159.9

Коржова Елена Юрьевна
Микляева Анастасия Владимировна
Безгодова Светлана Александровна
Юркова Елена Владимировна

ТИПОЛОГИЯ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ ОПЕКУНСКИХ СЕМЕЙ

Аннотация. В статье дана типология жизненных ситуаций опекунских семей по результатам исследования отношения к жизненной ситуации опеки у кровных и некровных опекунов детей школьного возраста. В исследовании с использованием модифицированной методики «Отношение к жизненной ситуации» (Е. Ю. Коржова, А. В. Бердникова) приняли участие 158 опекунов, из них 56 кровных опекунов (бабушек), а также 42 матери, воспитывающие собственных детей (группа сравнения). На основании контент-анализа характеристик жизненных ситуаций выделены критерии их типологизации: направленность на ребенка – направленность на себя; низкая оригинальность – высокая оригинальность. И трудные жизненные ситуации и ситуации, приносящие удовлетворение, у кровных опекунов отличаются направленностью на ребенка; трудные ситуации характеризуются низкой оригинальностью (чаще всего это учеба и трудности поведения). Эти данные согласуются с ранее полученными результатами о переживаемой кровными опекунами высокой ответственности в ситуации опеки, очень трудной для них, в результате чего их поведение достаточно

Коржова Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, elenakorjova@gmail.com

Микляева Анастасия Владимировна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, a.miklyaeva@gmail.com

Безгодова Светлана Александровна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, s.a.bezgodova@gmail.com

Юркова Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, elena_lion@inbox.ru

Korjova Elena Yurievna – chief of the human psychology department, doctor of psychological sciences, professor, The A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia, elenakorjova@gmail.com

Miklyaeva Anastasia Vladimirovna – professor of the human psychology department, doctor of psychological sciences, assistant professor, The A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia, a.miklyaeva@gmail.com

Bezgodova Svetlana Aleksandrovna – assistant professor of the human psychology department, candidate of psychological sciences, assistant professor, The A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia, s.a.bezgodova@gmail.com

Yurkova Elena Vladimirovna – assistant professor of the human psychology department, candidate of psychological sciences, assistant professor, The A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia, elena_lion@inbox.ru

пассивно. Ситуации, приносящие удовлетворение, среднеоригинальны (совместные праздники, дни рождения). У матерей (группа сравнения) и трудные жизненные ситуации и ситуации, приносящие удовлетворение, отличаются направленностью на себя; трудные ситуации характеризуются высокой оригинальностью. Это согласуется с ранее полученными данными о восприятии ими семейной ситуации как более легкой, менее ответственной, и о более активном их поведении. Некровные опекуны занимают промежуточные позиции по критериям типологии, как и ранее по параметрам отношения к значимой семейной ситуации. Полученные данные углубляют полученные ранее сведения об отношении опекунов к сложившейся семейной ситуации и подтверждают, что прежде всего семьи с кровными опекунами нуждаются в значительной помощи и поддержке со стороны государственных структур и общественных организаций.

Ключевые слова: типология, жизненные ситуации опеки, кровные и некровные опекунские семьи, трудные жизненные ситуации, ситуации, приносящие удовлетворение, высокая и низкая оригинальность, направленность на ребенка, направленность на себя.

Korjova Elena Yurievna

Miklyayeva Anastasia Vladimirovna

Bezgodova Svetlana Aleksandrovna

Yurkova Elena Vladimirovna

TYPOLOGY OF THE GUARDIAN FAMILIES' LIFE SITUATIONS

Abstract. The article provides a typology of life situations of guardians' families based on the results of attitude towards guardianship life situation of the kinship and not kinship care families with children of school age research. 159 guardians including 56 grandmothers, as well as 42 mothers raising their own children (comparison group) take part in the research using a modified technique "Attitude to life situation" (E. Yu. Korjova, A. V. Berdnikova). The criteria for typologization of life situations based on the characteristics of life situations content analysis are highlighted: orientation on the child - orientation on the guardian; low originality – high originality. Difficult life situations as well as situations bringing satisfaction differ in focus on the child in kinship guardians; difficult situations are characterized by low originality (most often it is learning and behavioral difficulties). These data are consistent with the previously obtained results of the high responsibility experienced by the kinship guardians in a guardianship situation, very difficult for them, and their behavior is rather passive.

Both difficult life situations and situations bringing satisfaction in mothers (the comparison group) are directed towards themselves; difficult situations are characterized by high originality. This is consistent with previously obtained data on their perception of the family situation as easier, less responsible; they are more active in their behavior. Not kinship guardians occupy intermediate positions on the criteria of typology, as before on the parameters of attitudes to significant family situations. The data obtained deepen the previously considered attitude of guardians to the current family situation and confirm kinship guardian's' neediness in considerable help and support from government agencies and public organizations.

Keywords: typology, life situations of guardianship, kinship and not kinship guardian' families, difficult life situations, situations bringing satisfaction, high and low originality, orientation towards the child, orientation towards oneself.

Актуальность. Жизнеобеспечение детей, оставшихся без попечения родителей, относится к социально значимым проблемам в современной России. Конечной целью является достижение стабильных условий жизнедеятельности, в которых ребенок мог бы обрести опыт устойчивой эмоциональной связи с другими людьми и пережить чувство принадлежности к семье [14]. Однако в настоящее время исследованы лишь отдельные аспекты психологии опекунской семьи. Особенно недостаточно изучены кровные опекунские семьи, взаимоотношения в которых значительно отличаются от таковых, если опекун не является близким родственником [10; 13; 16; 19].

Почти не учитывается контекст жизненных обстоятельств, в которых функционирует опекунская семья. Опубликованы данные об отдельных ситуациях, связанных с разными этапами существования опекунской семьи: включение ребенка в новую семью [9; 12; 15]; эмоциональное выгорание опекунов [1; 3; 4; 16]; окончание опеки [5; 6; 11].

В предыдущей статье [8] нами были представлены результаты исследования отношения к жизненной ситуации опеки у кровных и некровных опекунов детей-школьников. Полученные данные свидетельствуют о различиях в отношении к ситуации опеки по ряду параметров, характеризующих меру субъектной включенности. Создание типологии жизненных ситуаций опеки предоставляет возможность рассмотреть различные варианты жизненных обстоятельств, значимых для опекунов, в единстве с их психологическими характеристиками.

Методология и методика. Ситуационный подход [17; 18] дает возможность рассмотреть жизненные обстоятельства опекунских семей сквозь призму их значимости для опекунов. Соответственно, жизненная ситуация опеки может переживаться по-разному не только в силу разных внешних условий жизнедеятельности, но и в силу индивидуально-психологических различий, прежде всего личностных и субъектных. Личность проецируется в жизненной ситуации. Типологический подход позволяет понять жизненную ситуацию как целостное образование благодаря определенной группировке ответов опекунов. Типологизации предшествовал контент-анализ ответов, на основании которого были выбраны критерии, дифференцирующие жизненные ситуации опеки.

Была использована модификация методики «Отношение к значимой жизненной ситуации» [7], разработанной для исследования особенностей взаимодействия с жизненной ситуацией, проявляющегося в отношениях личности. Согласно исходной инструкции, респонденту следует выбрать значимую жизненную ситуацию, описать ее в свободной форме и оценить ее количественно по ряду параметров. В модифицированном варианте методики для описания и оценки предлагалась одна и та же жизненная ситуация, а именно ситуация опеки.

Выборка. В исследовании участвовали 158 женщин-опекунов детей школьного возраста (7–17 лет) из Нижнего Новгорода и Санкт-Петербурга, из них 56 опекунов, являющиеся бабушками ребенка, и 102 опекуна, не состоящие в кровном родстве с ребенком. Группу сравнения составили 42 матери, воспитывающие родных детей.

Дизайн исследования. Респондентам было предложено описать события в жизни семьи, которые представляют для них проблему, а также основные события в жизни семьи, которые приносят положительные эмоции. Соответственно в отдельности анализировались как трудные жизненные ситуации, так и ситуации, приносящие удовлетворение. Производился контент-анализ описаний жизненных ситуаций опеки в трех выборках. На основании анализа частоты встречаемости категорий предложены ключевые параметры типологизации, сравнение выборок по которым осуществлялось с вычислением ϕ^* -критерия Фишера.

Результаты и их обсуждение. В табл. 1 представлены результаты контент-анализа трудных ситуаций.

Таблица 1

Контент-анализ описаний трудных жизненных ситуаций в разных выборках

Категория ответа	Опекуны-бабушки	Некровные опекуны	Группа сравнения	В среднем
Нет проблем	0,299	0,486	0,367	0,403
Плохое поведение ребенка	0,209	0,206	0,04	0,17
Плохая учеба ребенка	0,119	0,093	0,04	0,089
Проблемы со здоровьем или развитием ребенка	0,03	0,065	0,04	0,049
Финансовые трудности	0,06	0,019	0,04	0,045
Проблемы с жилплощадью	0,06	0,019	0,06	0,04
Переживание собственной потери	0,014	0,019	0,06	0,027
Мало времени на семью		0,028	0,04	0,022
Антисоциальное поведение родителей ребенка	0,06		0,04	0,018
Болезнь родственников		0,019	0,02	0,013
Недоверие в отношениях с ребенком	0,03	0,009		0,013
Проблемы собственного здоровья	0,03			0,009
Ребенок переживает потерю родителей	0,03			0,009
Компьютерная зависимость	0,014		0,02	0,009
Уход за тяжело больным родственником		0,019		0,009
Суд			0,04	0,009
Развод			0,04	0,009
Ребенка травят в школе	0,014			0,004
Страх сказать ребенку о смерти матери		0,009		0,004
Алкогольная зависимость супруга		0,009		0,004
Страх вождения машины			0,02	0,004
Необходимость переезда			0,02	0,004
Общение с родителями			0,02	0,004
Потеря работы			0,02	0,004
Ипотека			0,02	0,004
Ремонт			0,02	0,004
Редко вижу внука			0,02	0,004
Плохо организован досуг			0,02	0,004
Общение ребенка с бывшим супругом			0,02	0,004

В ответ на предложение описать трудные ситуации многие респонденты указывают на отсутствие проблем (каждый третий-четвертый у опекунов-бабушек и в группе сравнения, а у некровных опекунов такой ответ дает каждый второй, что выглядит подчеркнуто демонстративно). Отрицание трудностей может свидетельствовать о включении механизмов психологической защиты. Кровные опекуны

наиболее часто называют среди трудностей плохое поведение ребенка и плохую учебу, остальные ситуации указываются реже, чем каждым десятым. Некровные опекуны также часто называют в качестве проблем плохое поведение и учебу детей, а кроме того, и их здоровье. В группе сравнения указания на плохое поведение, отметки и здоровье детей единичны (4 % и менее).

Представляет интерес содержательная специфичность ситуаций для разных выборок. Только кровные опекуны называют проблемы со своим здоровьем, переживание ребенком потери родителей, травлю ребенка в школе. Только некровные опекуны называют недоверие во взаимоотношениях с ребенком, уход за тяжело больным родственником, необходимость сказать ребенку о смерти матери, алкогольную зависимость супруга. Только матери группы сравнения указывают такие события, как суд, развод, общение с родителями, страх вождения машины, необходимость переезда, потеря работы, ипотека, ремонт, плохую организацию досуга, общение ребенка с бывшим супругом, редкое общение с внуком. События в группе сравнения индивидуально-своеобразны, часто называется несколько ситуаций (2–6).

В табл. 2 представлены результаты контент-анализа ситуаций, приносящих удовлетворение.

Таблица 2

Контент-анализ описаний жизненных ситуаций, приносящих удовлетворение, в разных выборках

Жизненные ситуации	Опекуны-бабушки	Некровные опекуны	Группа сравнения	В среднем
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Совместный досуг	0,16	0,235	0,246	0,224
Праздники	0,133	0,127	0,082	0,121
Совместные поездки	0,067	0,137	0,066	0,109
Успехи ребенка в школе, спорте, танцах	0,044	0,104	0,098	0,109
Нет таких	0,054	0,047	0,082	0,078
Совместное времяпрепровождение	0,013	0,047	0,115	0,052
Совместное творчество, хобби, спорт	0,013	0,052	0,049	0,043
Общий труд по дому, саду	0,027	0,038		0,029
Посещение театров, музеев	0,053	0,014	0,033	0,026
Походы в гости, прием гостей	0,027	0,019		0,017
Хорошее поведение ребенка	0,013	0,024		0,017
Хорошие отношения, доверие, взаимопонимание с ребенком	0,013	0,024		0,017
Покупки	0,027	0,009	0,016	0,014
Общение за столом	0,013	0,014	0,016	0,014
Рождение внуков	0,027	0,009	0,016	0,014
Отношения с родными детьми		0,024		0,014
Отзывчивость, заботливость ребенка	0,027	0,009		0,011
Забота о питомцах	0,013		0,033	0,009
Скрасил мое одиночество	0,027	0,005		0,009

1	2	3	4	5
Решение текущих проблем, реализация планов		0,014		0,009
Отпуск, выходные			0,049	0,009
Посещение дополнительных занятий ребенком	0,013	0,005		0,006
Ребенок сделал подарок своими руками	0,013		0,016	0,006
Общение с мужем		0,009		0,006
Успешная адаптация ребенка к семье		0,009		0,006
Карьерный успех			0,033	0,006
Бесплатная путевка в санаторий	0,013			0,003
Ремонт	0,013			0,003
Посещение клуба приемных родителей		0,005		0,003
Воспоминания о хороших моментах		0,005		0,003
Здоровье ребенка		0,005		0,003
Здоровье близких		0,005		0,003
Рождение детей			0,016	0,003
Посещение церкви			0,016	0,003
Общение с друзьями			0,016	0,003

Согласно табл. 2, совместный досуг лидирует во всех выборках. Второе место устойчиво занимают праздники. Далее в группе опекунов-бабушек по частоте встречаемости выделяются совместные поездки, посещение театров и музеев, а также успехи ребенка в разных сферах. У некровных опекунов праздники также называются достаточно часто, совместные поездки – вдвое чаще, чем их называют кровные опекуны и матери, а успехи детей (и в группе матерей также) называются вдвое чаще, чем в группе бабушек. В группе сравнения в отличие от опекунских семей значимы (по частоте названных событий) совместное времяпрепровождение, хобби, спорт.

Опекуны отмечают хорошее поведение ребенка, взаимоотношения, поскольку перед ними стоит задача их конструировать, в отличие от матерей группы сравнения, для них взаимоотношения с ребенком естественный процесс. В группе сравнения явно отмечается большее разнообразие ситуаций, причем они не встречаются ни у кровных, ни у некровных опекунов (отпуск, выходные (4,9 %), карьерный успех, рождение детей, посещение церкви, общение с друзьями).

Об отсутствии позитивных жизненных ситуаций указывают от 5 до 8 % респондентов. Это составляет большой контраст с ответами о содержании трудных ситуаций, среди которых об их отсутствии от 30 до 50 % в разных выборках.

Таким образом, прежде всего, содержательные различия в описании ситуаций находятся в степени их разнообразия. В проективной психодиагностике одним из показателей интерпретации является «оригинальность – популярность» [2]. «Оригинальными» признаются ответы, встречающиеся в 1–2 случаях на 100 человек, «популярными» – не менее чем в 30 % случаев. Этот показатель был в свое вре-

мя включен нами при разработке методики «Психологическая автобиография» и использовался для анализа часто и редко встречающихся ситуаций. Приведенные выше данные свидетельствуют о целесообразности использования этого показателя. Поскольку значительная часть ответов не соответствует требованиям оригинальности или популярности, то учитываются и промежуточные результаты как «средний уровень» оригинальности. Второй показатель был определен на основании вектора направленности – фокуса внимания на ребенке или на самом себе. Промежуточный показатель соединяет оба вектора, получая название «фокус на ребенке в контексте семьи».

На основании содержательного анализа ситуаций были выделены следующие критерии их типологизации: «оригинальность – популярность» и «направленность на ребенка – направленность на себя» (табл. 3).

Таблица 3

Типология трудных ситуаций опеки и ситуаций опеки, приносящих удовлетворение, в разных выборках

Критерии типологизации	Кровные-опекуны (бабушки)	Некровные опекуны	Группа сравнения (матери)	Различия между кровными опекунами и матерями (φ*-критерий Фишера)
Трудные ситуации				
Направленность на себя	35,70 %	53,40 %	70,00 %	3,39/0,01
Направленность на ребенка в контексте семьи	12,50 %	12,60 %	10,00 %	
Направленность на ребенка	51,80 %	34,30 %	20,00 %	3,28/0,01
«Популярность» (низкая оригинальность)	35,70 %	50,50 %	35,00 %	
Средняя оригинальность	53,80 %	40,80 %	30,00 %	
Высокая оригинальность	8,70 %	9,00 %	35,00 %	3,18/0,01
Ситуации, приносящие удовлетворение				
Направленность на себя	26,80 %	8,70 %	22,50 %	
Направленность на ребенка в контексте семьи	41,10 %	53,80 %	60,00 %	
Направленность на ребенка	32,10 %	33,00 %	17,50 %	1,65/0,05
«Популярность» (низкая оригинальность)	33,90 %	15,50 %	30,00 %	
Средняя оригинальность	58,90 %	70,90 %	52,50 %	
Высокая оригинальность	7,20 %	13,60 %	17,50 %	

Из таблицы видно, что больше различий относится к трудным ситуациям опеки, что соответствует представлениям о том, что именно трудная ситуация в большей мере актуализирует субъектность и проявляет личность. В трудной ситуации у кровных опекунов преобладает направленность на ребенка, а в группе сравнения – на себя (в обоих случаях есть достоверные различия между кровными опекунами и группой сравнения – матерями). Промежуточный вариант – направленность на ребенка в контексте семьи – наиболее редок (10–13 % в разных выборках). По показателю «оригинальность – популярность» низкая оригинальность несколько чаще

встречается у некровных опекунов, средняя – несколько выше у кровных опекунов и высокая оригинальность – в группе сравнения со значительным перевесом (имеются достоверные различия между кровными опекунами и группой сравнения).

В ситуациях, приносящих удовлетворение, наиболее часто отмечается направленность на ребенка в контексте семьи – во всех трех выборках: наиболее часто в группе сравнения, реже у кровных опекунов, промежуточные значения в группе сравнения. Однако достоверных различий в данном случае нет. Направленность на себя примерно в равной степени (у каждого четвертого – пятого) отмечается в группах кровных опекунов и у матерей, у некровных опекунов очень мало таких ответов. Направленность на ребенка реже всего отмечается в группе сравнения, у кровных и некровных опекунов такие ответы дает каждый третий. Имеются достоверные различия по этому показателю между матерями и кровными опекунами, которые вдвое чаще называют такие ситуации. Ситуации средней оригинальности наиболее часты: в 70 % случаев у некровных опекунов, в 50–60 % случаев у кровных опекунов и в группе сравнения. Низкооригинальных ответов больше у кровных опекунов и матерей (1/3 ответов), меньше всего таких ситуаций отмечено некровными опекунами. Высокооригинальных ответов отмечается меньше всего у кровных опекунов, больше всего у матерей, некровные опекуны занимают промежуточное положение.

Обсуждение результатов и выводы. На основании контент-анализа характеристик жизненных ситуаций выделены критерии их типологизации: направленность на ребенка – направленность на себя; низкая оригинальность – высокая оригинальность. Более информативными оказались ответы, касающиеся трудных жизненных ситуаций, более явно отражающих субъектную включенность в жизненную ситуацию. И трудные жизненные ситуации и ситуации, приносящие удовлетворение, в случае кровных опекунов отличаются направленностью на ребенка; трудные ситуации характеризуются низкой оригинальностью (чаще всего это учеба и трудности поведения). Эти данные согласуются с ранее полученными результатами о переживаемой кровными опекунами высокой ответственности в ситуации опеки, очень трудной для них, в результате чего их поведение достаточно пассивно. Ситуации, приносящие удовлетворение, среднеоригинальны (совместные праздники, дни рождения).

У матерей (группа сравнения) и трудные жизненные ситуации, и ситуации, приносящие удовлетворение, отличаются направленностью на себя; трудные ситуации характеризуются высокой оригинальностью. Это согласуется с ранее полученными данными о восприятии ими семейной ситуации как более легкой, менее ответственной, и о более активном их поведении [8].

Некровные опекуны занимают промежуточные позиции по критериям типологии, как и ранее по параметрам отношения к значимой семейной ситуации.

Полученные данные углубляют рассмотренное ранее отношение у опекунов к сложившейся семейной ситуации и подтверждают, что прежде всего семьи с кровными опекунами нуждаются в значительной помощи и поддержке со стороны государственных структур и общественных организаций.

Представляют интерес дальнейший анализ типов жизненных ситуаций опеки по ряду параметров оценки отношения к значимой жизненной ситуации, однако это выходит за рамки настоящей статьи.

Список литературы

1. *Бонкало Т. И.* Механизмы формирования эмоционального отвержения ребенка в функционально дееспособной семье // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11, № 4 (4). – С. 913–918.
2. *Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с.
3. *Жуйкова Е. Б., Панюшева Т. Д.* Понятие профессиональности позиции принимающего родителя // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23, № 4. – С. 83–101.
4. *Захарова Ж. А.* Социально-педагогическое сопровождение замещающей семьи как условие успешности воспитания приемного ребенка // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – С. 174–177.
5. *Козлова Т. З.* Межпоколенческие отношения в опекунской семье // Социологические исследования. – 2011. – № 4. – С. 144–146.
6. *Кондратьева Н. И.* О проблеме семейных форм воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и их психолого-педагогического сопровождения // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 28. – С. 45–48.
7. *Коржова Е. Ю., Бердникова А. В.* Методика «Отношение к значимой жизненной ситуации» // Практикум по психологии жизненных ситуаций / под ред. Е. Ю. Коржовой. – СПб.: Стикс, 2016. – С. 59–73.
8. *Коржова Е. Ю., Микляева А. В., Безгодова С. А., Юркова Е. В.* Отношение к жизненной ситуации опеки у кровных и некровных опекунов // Развитие человека в современном мире. – 2018. – № 1. – С. (?).
9. *Крюкова Т. Л.* Совладание замещающих родителей (прародителей) с ситуацией ненормативного кризиса в семье // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – С. 248–254.
10. *Олейник В. В.* Семейный диагноз в опекаемых семьях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 43-2. – С. 194–197.
11. *Ослон В. Н.* Последствия возвратов из замещающих семей (по результатам прикладного исследования) // Детский дом. – 2009. – № 4. – С. 17–24.
12. *Пермякова Е. Ю.* Особенности процесса адаптации в условиях замещающей семьи // Концепт. – 2016. – Т. 17. – С. 751–754.
13. *Тузова О. Н.* Опекунство как социально-психологическое явление // Sciences of Europe. – 2017. – № 14-2 (14). – С. 97–100.
14. *Швецова М. Н.* Социально-психологическое сопровождение замещающей семьи. – М.: МПГУ, 2013. – 216 с.
15. *Шульга Т. И.* Проблемы адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, оставшихся без попечения родителей, в опекунских семьях // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 4. – С. 75–82.
16. *Campbell J., Handy J.* Custodial grandmothers' experiences of double bind family relationships // Feminism & Psychology. – Aug 2011. – Vol. 21, Issue 3. – pp. 431–439.
17. *Lewin K.* Principles of Topological Psychology. – New York; London: McGraw-Hill Book company, inc., 1936. – 231 p.
18. *Mischel W., Shoda Y., Ayduk O.* Introduction to personality: Toward an integrative science of the person. – New York: Wiley. 8th ed., 2007. – 594 p.
19. *Smith G. C, Cichy K. E., Montoro-Rodriguez J.* Impact of Coping Resources on the Well-Being of Custodial Grandmothers and Grandchildren // Family Relations. – Jul 2015. – Vol. 64, Issue 3. – pp. 378–392.

Зобков Александр Валерьевич

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость изучения ценностных ориентаций студентов педагогической направленности как одной из характеристик субъекта педагогической деятельности, становление которого осуществляется стадийно. Приводятся результаты эмпирического исследования значимости внешних и внутренних ценностных ориентации и их реализации у студентов-педагогов, находящихся на различных стадиях становления педагогической субъектности. Показано, что у студентов нарушена схема поэтапного становления педагогической субъектности, что отсутствуют различия в ценностных ориентациях на всех стадиях становления субъектности, с которыми соотнесли себя студенты педагогического профиля подготовки. На всех стадиях преобладают внутренние ценности над внешними, но их реализация крайне низкая. В заключение делается вывод и предлагаются дальнейшие пути исследований психологических особенностей становления педагогической субъектности, обосновывается необходимость в разработке модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: субъект, педагогическая субъектность, ценности, ценностные ориентации, студент, образовательное пространство, перестройка системы образования.

Zobkov Alexander Valerievich

THE VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS AT DIFFERENT STAGES IN THE FORMATION OF PEDAGOGICAL AGENCY

Abstract. The article substantiates the need to study the value orientations of students of pedagogical orientation. Value orientations are one of characteristics of the pedagogical agency. The results of an empirical study of the importance of external and internal value orientations and their implementation in students-teachers who are at different stages of formation of pedagogical agency. Students violated the scheme of gradual formation of pedagogical subjectivity. There are no differences in value orientations at all stages of agency formation. At all stages, internal values prevail over external values, but their implementation is extremely low. In conclusion, the author substantiates the need to develop a model for the formation of the agency of innovative pedagogical activity.

Keywords: agency, pedagogical agency, values, students, educational space, restructuring of the education system.

Введение

Педагогическая деятельность является одной из наиболее социально-значимых профессиональных деятельностей человечества. В ней осуществляется созидание личности отдельного человека, происходит становление групповых субъектов,

Зобков Александр Валерьевич – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», Владимир, Россия, av.zobkov@gmail.com

Zobkov Alexander Valerievich – Grand PhD (psychology), professor of department «General and pedagogical psychology», Vladimir State University, Vladimir, Russia, av.zobkov@gmail.com

определяется культурный и экономический потенциал государства и всего человечества. Выполнение столь ответственной и значимой деятельности ложится на плечи относительно небольшой группы профессионалов – педагогов, чьи профессиональные знания и умения выступают в роли инструментов по передаче предметных знаний, по развитию познавательных психических процессов, а их личностные особенности ложатся в основу формирования богатого «внутреннего мира» и высокой социальности учеников. Социальность человека определяет смысл его существования [13; 15], который отражается в «ценностях личности» как составляющих структуры сознания человека.

Система ценностей или ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее мировоззрения, ядро мотивации жизненной активности. По мотивационной направленности личности мы сможем судить, какие жизненные цели ставит перед собой человек, которые, как отмечал Б. Ф. Ломов, «выступают в роли общего интегратора всех частных целей, связанных с отдельными видами деятельности» [9, с. 322], и они (цели) в первую очередь обуславливают стремление личности к самореализации и самосовершенствованию.

Педагоги, самореализующиеся в профессии, воспринимают ее как призвание и демонстрируют страстное отношение к своей работе [19], проявляют приверженность внутренним ценностям [17], где сама профессия педагога выступает в качестве ценности; показывают высокую самоэффективность, ожидая успех от собственных педагогических усилий [18]. Принятие своей профессиональной деятельности в качестве средства самореализации, осознание и принятие ее ценностей, отождествление себя с группой профессионалов, обладающих определенным набором личностных качеств и профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих результативность деятельности, становится базисом развития педагогической субъектности.

Субъектность представляет собой своеобразный набор качеств и свойств личности, детерминирующих ее активность в деятельности [8], характеризующий способность человека выступать субъектом действий. Субъекта отличают мотивы, ценностные установки, направленность личности, способности, особенности самооценки, отношений личности и др. [1–4; 6; 7]. Профессиональная субъектность связывается с профессионально-важными особенностями личности, определяющими способность человека выступать субъектом именно в своей профессиональной деятельности, в нашем случае – педагогической.

Становление субъекта деятельности – это длительный путь, который проходит личность в своем развитии, формируя субъектные качества. Этот путь характеризуется стадийностью. Так, В. И. Панов [10; 12] выделяет семь стадий становления профессиональной субъектности: субъект мотивации (имеющий потребность осуществлять профессиональную деятельность); субъект восприятия (наблюдатель, воспринимающий, «впитывающий» различные характеристики профессиональной среды); субъект подражательного действия (подмастерье, совершающий первые шаги в профессии под руководством педагога); субъект планирования и произвольного выполнения при внешнем контроле (ученик, совершающий самостоятельные действия, под руководством профессионала); субъект планирования и произвольного выполнения действий при внутреннем контроле (мастер); субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, эксперт); субъект развития и творческого самовыражения (творец).

Ценностные ориентации педагога формируют содержание развития личности ученика, определяют стремление педагога к самореализации и самосовершенствованию и выступают одной из характеристик субъекта деятельности. Изучение ценностных ориентаций у будущих педагогов в связи с различными стадиями становления их педагогической субъектности позволит учитывать и корректировать их в профессионально-образовательном процессе, а также использовать ценностные ориентации как маркеры готовности студентов педагогических специальностей к осуществлению самостоятельной педагогической деятельности в качестве ее субъекта.

В нашем исследовании мы изучали ценностные ориентации студентов педагогического профиля подготовки, опираясь на стадиальность развития субъекта по классификации В. И. Панова.

Процедура и методы исследования

В исследовании приняли участие студенты третьего курса Педагогического института ВлГУ, трех профилей подготовки (иностранные языки, технология, русский язык) в количестве 75 человек.

Исследование строилось исходя из предположения, что студенты, находящиеся на различных стадиях становления субъектности, будут отличаться по значимости и реализации внешних и внутренних ценностей.

В ходе работы мы отвечали на ряд вопросов:

- 1) с какими стадиями становления субъектности соотносят себя студенты педагогического профиля подготовки?
- 2) какие ценности, внешние или внутренние, преобладают у студентов на различных стадиях становления субъектности, и реализуются ли они студентами?
- 3) есть ли статистически значимые различия по выраженности ценностных ориентаций у студентов различных педагогических специальностей?
- 4) есть ли статистически достоверные различия в выраженности значимых ценностей и их реализации, у студентов, находящихся на различных стадиях становления субъектности?

В исследовании применялись следующие методы: несистематическое наблюдение, метод психодиагностики, методы статистического анализа.

Стадии становления субъектности определялись с помощью методики изучения стадий становления субъектности участников образовательного процесса [11]. Опросник позволяет диагностировать стадии становления субъектности в соответствии с типологией В. И. Панова и включает в себя ситуации – показатели различных стадий субъектности, с которыми испытуемые себя соотносили.

Для диагностики значимости и реализации ценностных ориентаций студентов применялась методика ценностных ориентаций О. И. Моткова и Т. А. Огневой [16]. Методика позволяет определить значимость и стремление к реализации внутренних и внешних ценностей. Шкала внешних ценностей включает в себя: хорошее материальное положение, известность и популярность, внешность и физическую привлекательность, высокое социальное положение, роскошную жизнь. Шкала внутренних ценностей содержит в себе: саморазвитие личности, уважение и помощь людям – отзывчивость, теплые отношения с другими людьми, творчество, любовь к природе и бережное отношение к ней.

Статистический анализ (SPSS v.19) включал в себя описательную статистику, графический анализ (гистограммы, ящики с усами, графики), применение критериев установления различий в выраженности признака: U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Первый вопрос, на который мы отвечаем, представляя результаты исследования: с какими стадиями становления субъектности соотносят себя студенты педагогического профиля подготовки? Результаты распределения студентов по стадиям становления субъектности, согласно результатам методики изучения стадий становления субъектности участников образовательного процесса представлены на рис. 1.

Обращает на себя внимание тот факт, что большинство студентов (73,3 %) соотносили свою учебно-профессиональную активность с показателями таких стадий, как «Мастер» и «Творец». С учетом стадии «Эксперт» мы получаем, что 78,8 % студентов соотносили себя с высокими проявлениями субъектности, свойственными профессиональным педагогам.

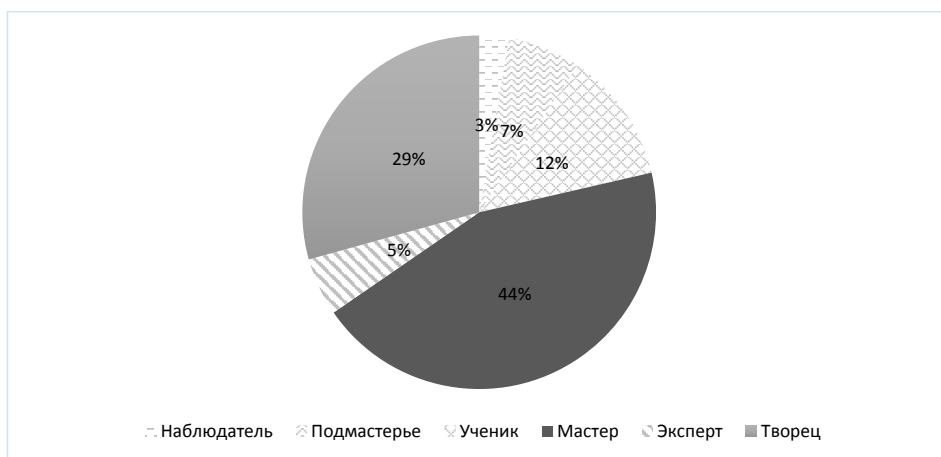


Рис. 1. Распределение студентов педагогической направленности по стадиям становления субъектности

Таким образом, студенты показали, что в процессе обучения они в большей степени включаются в такую деятельность, которая требует от них самостоятельного планирования и произвольного выполнения действий, самостоятельного внутреннего контроля учебно-профессиональных действий; деятельность, в которую они погружены как-бы со знанием своего дела, где они в состоянии оценивать деятельность других; деятельность, где студенты являются творцами и новаторами, достигшими вершины в своем профессиональном развитии.

Такое положение дел весьма странно и связывается нами с двумя моментами. Во-первых, с неадекватностью самооценки у большинства студентов на этом этапе обучения и нарушениями в саморегуляции деятельности [5]; во-вторых, что является, на наш взгляд, более определяющим фактором, с особенностью организации образовательного пространства, которое не создает условий для поэтапного становления субъекта профессиональной педагогической деятельности, сводя большую часть взаимодействия преподавателей и студентов к субъект-объектной форме, в которой происходит передача теоретического материала и формулировка заданий. Студентам приходится самостоятельно осваивать значимый для педагогической деятельности материал, приобретать умения, формировать навыки, самосовершенствоваться. К сожалению, это стало нормой нашего образования. Некоторые авторы прямо пишут: «... мы придерживаемся положения о том, что важнейшей функцией образовательного пространства университета является стимулирование самосовер-

шенствования студента, его самопреобразования для решения задач усложняющейся социокультурно образовательной практики, в процессе чего будущий педагог в образовательном пространстве выступает как самоорганизующийся субъект жизнедеятельности» [14, с. 89], при этом со ссылками на другие источники. Современное образовательное пространство не имеет содержания, в котором студенты бы перенимали опыт педагогической деятельности, будучи наблюдателями, совершали бы педагогические действия под контролем профессиональных педагогов с их оценением педагогических действий обучающихся и т. д. Везде апелляция к «само...». Исключение составляет педагогическая практика, но и та на фоне требований проводимых реформ высшего образования трансформировалась в краткий экскурс в деятельность педагога, собственно, как и все педагогическое образование.

Второй вопрос, который мы поставили выше, касается ценностных ориентаций, преобладающих у студентов, находящихся на различных стадиях становления педагогической субъектности.

Сначала приведем результаты относительно всей выборки ($n=73$, результаты двоих испытуемых пришлось исключить в связи с пропусками ответов в бланках методики), а затем рассмотрим ценностные ориентации по уровням становления педагогической субъектности.

Средние тенденции по четырем шкалам методики представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние тенденции в ценностных ориентациях студентов-педагогов

		Значимость внешних ценностей	Значимость внутренних ценностей	Реализация внешних ценностей	Реализация внутренних ценностей
N	Valid	73	73	73	73
	Missing	2	2	2	2
Mean		3,6200	4,1388	2,9586	3,6222
Median		3,5000	4,3000	3,0000	3,7000
Mode		3,50	4,50	3,00	3,30
Std. Deviation		,78707	,69234	,73039	,81506
Percentiles	25	3,2500	3,7500	2,5000	3,3000
	50	3,5000	4,3000	3,0000	3,7000
	75	4,2500	4,6000	3,2500	4,2500

Опираясь на пятибалльную шкалу методики, где низким баллам соответствуют низкая значимость и низкая реализация внешних / внутренних ценностей, а высоким баллам, соответственно, – высокая значимость и реализация ценностей, мы можем сделать вывод о достаточно высокой значимости для студентов внутренних ценностей ($M=4,14\pm 0,69$, $M_0=4,50$) и умеренной значимости внешних ценностей ($M=3,62\pm 0,79$, $M_0=3,50$). Преобладание внутренних ценностей над внешними с одной стороны положительно характеризует будущих педагогов и соответствует социальному заказу, а с другой стороны снижает уровень притязаний педагогов, развивая «способность» довольствоваться малым, а через это способствует социальной незащищенности педагогов. Также, низкие внешние ценности увеличивают сопротивление педагогическим инновациям, в то время как реализация высоких внешних ценности способствует принятию инноваций и желанию их реализовывать [18]. Что касается реализация внешних и внутренних ценностей, то у студентов педагогического направления она недостаточная. Для внешних ценностей реали-

зация составляет $M=2,96\pm 0,73$, $Mo=3,00$, для внутренних – $M=3,62\pm 0,82$, $Mo=3,30$. Низкие показатели реализации внешних ценностей могут быть объяснены социально-психологическими факторами и отсутствием объективных возможностей их реализовывать. Психологическая работа над реализацией внешних и внутренних ценностей возможна через коррекцию самооценки обучающегося: уровня притязаний, адекватного наличным качествам личности, знаниям и умениям; уверенности; оценивании успеха и неудач в учебно-профессиональной деятельности.

Средняя выраженность ценностных ориентаций в зависимости от стадии педагогической субъектности студентов, как и ответ на второй вопрос, представлены на рис. 2. На графике изображены ломанные с точками, выражающими среднее значение по переменным значимость внешних / внутренних ценностей и реализация внешних / внутренних ценностей.

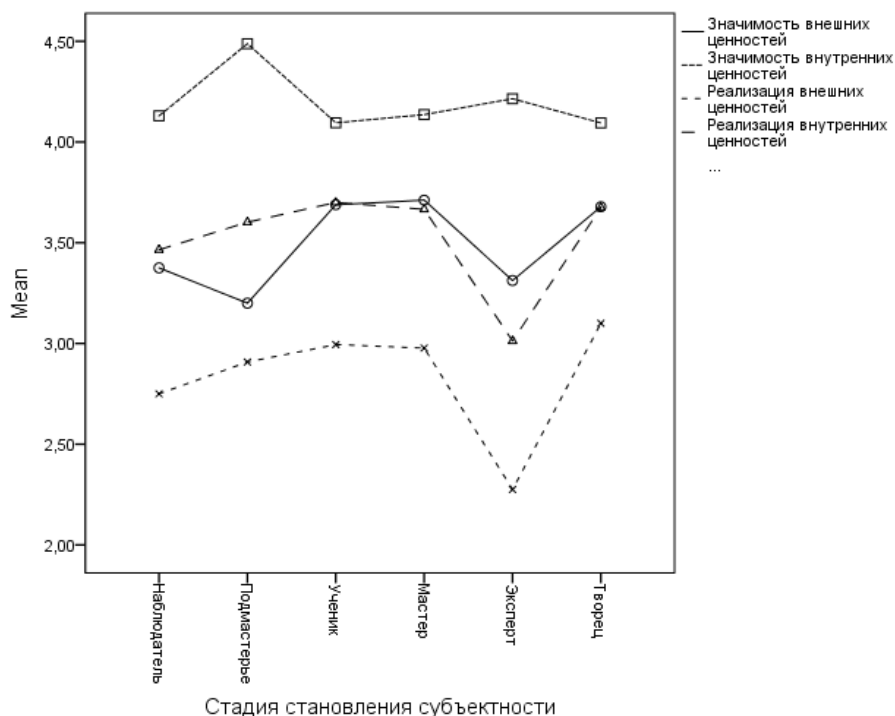


Рис. 2. Средняя выраженность ценностных ориентаций студентов педагогического профиля подготовки на различных стадиях становления педагогической субъектности

Мы наблюдаем преобладание внешних ценностей на всех стадиях. При этом максимальные значения замечены на стадии «Подмастерье» – $M=4,48$ ($n=5$), в то время как на остальных стадиях различия в средних величинах минимальны. Средняя значимость внешних ценностей зеркально повторяет профиль ломанной внутренних ценностей. Таким образом, внутренние и внешние ценности представляются в виде некоторых весов, отображаемых перевес в ту или иную сторону.

Профили реализации внешних и внутренних ценностей схожи, но их выраженность на каждой стадии имеет отличие на промежуток от 0,5 до 0,8 балла. На наш взгляд, схожесть профилей подтверждает и схожесть трудностей, связанных с реализацией ценностей, которые мы обсуждали ранее. Провал на стадии «эксперта»

объясним нами небольшой количественной выраженностью представителей этой группы ($n=4$).

Третий вопрос связан с установлением значимых различий в ценностных ориентациях у студентов с различной педагогической профессиональной направленностью (иностранные языки, технология, русский язык). Нами были установлены значимые различия (U-критерий Манна-Уитни) между студентами группы «Иностранные языки» и «Технология» по шкале «значимость внешних ценностей»: $U(35; 25)=283, p=0,019$ (рис. 3).

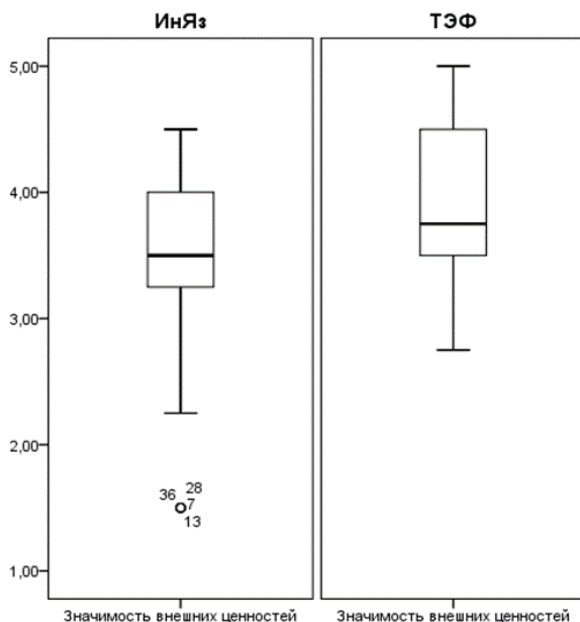


Рис. 3. Различия в выраженности значимости внешней мотивации у студентов групп «Иностранные языки» (ИноЯз) и «Технология» (ТЭФ)

Наблюдается большая выраженность внешних ценностей у студентов группы «Технология» – будущие учителя труда и экономики. Четверть группы (25 %) ТЭФ имеют выраженность выше, чем максимум у группы «Иностранные языки». Также, группа студентов с профилем «Иностранные языки» включает 12 % своих представителей с уровнем значимости внешних ценностей ниже, чем у группы с профилем обучения «Технология». Дополнительно мы наблюдаем четыре выброса с очень низкими показателями значимости внешних ценностей. Вероятно, различия можно объяснить тем, что обучающиеся по профилю «Технология» больше ориентированы на экономические составляющие своего образования в силу его специфичности (технология и экономика) и видят свое будущее вне педагогической специализации.

По остальным шкалам для всех комбинаций групп значимых отличий не обнаружено. На наш взгляд, это свидетельствует об однородностях как выборки, так и образовательного пространства.

Четвертый вопрос связан с определением статистически значимыми различиями у студентов в выраженности значимых ценностей и их реализации у студентов, находящихся на различных стадиях становления субъектности. Ответ: значимых раз-

личий (U-Манна-Уитни) не обнаружено ($p > 0,05$) для всех вариантов стадий становления субъектности и значимости / реализации внешних / внутренних ценностей.

Выводы и перспективы исследования

Предположение о том, что студенты, находящиеся на различных стадиях становления субъектности, будут отличаться по значимости и реализации внешних и внутренних ценностей не подтвердилось. На наш взгляд, это подтверждает выдвинутое в ходе анализа результатов методики диагностики стадий становления субъектности предположения о роли образовательной среды в «перепрыгивании» студентов через начальные стадии становления педагогической субъектности на стадии, которые должны быть свойственны опытным педагогам. По значимости и возможностям реализации ценностей студенты не отличаются, что косвенно указывает на фактическую принадлежность их к какой-либо одной, вероятно, начальной стадии становления субъектности. Эта точка зрения подтверждается и нашими исследованиями личностных особенностей профессионала, осуществленной на той же выборке студентов, результаты которого должны быть опубликованы в первом номере журнала «Перспективы науки и образования» за 2019 год.

Результаты исследования показывают необходимость в психолого-педагогической работе над восстановлением онтологической схемы формирования субъектности педагога с учетом повышения значимости внешних ценностей и формирования способностей к реализации внутренних и внешних ценностей будущих педагогов.

Конечно, такая работа ведет к перестройке всей системы подготовки педагогов в рамках высшего образования, которая должна опираться на эмпирически обоснованную модель становления субъекта педагогической деятельности. Разработка и проверка такой модели выступают основными задачами, на которые должны быть направлены исследования в этой области. Современная система образования в целом нуждается в инновационных подходах, способных учитывать особенности современных социальных ситуаций развития и продуцируемые ими новообразования личности, учитывать компьютеризацию и информатизацию социальной среды, а следовательно, и модель становления субъекта педагогической деятельности должна включать в себя компоненты инновационности педагогов: готовность к инновациям, возможность создавать и воплощать инновации в педагогическом процессе. В этой связи открывается довольно широкое поле для исследований субъектных характеристик как обучающихся в педагогическом вузе, так и профессиональных педагогов.

Список литературы

1. *Брушлинский А. В.* О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 9–33.
2. *Волочков А. А., Ермоленко Е. Г.* Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 17–26.
3. *Вяткин Б. А.* Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; Воронеж: Изд-во МПСИ: МОДЭК, 2007. – 352 с.
4. *Зобков В. А.* Структурно-содержательные компетенции отношения человека к деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. – 2012. – № 2 (23). – С. 88–92.

5. *Зобков А. В.* Самооценка как акмеологический компонент саморегуляции учебной деятельности учащейся молодежи // Развитие человека в современном мире. – 2017. – № 1. – С. 130–137.

6. *Зобков А. В.* Саморегуляционные особенности студента – субъекта учебной деятельности // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16, № 2. – С. 250–254.

7. *Ибрагимова Е. Н.* Способность субъекта учебной деятельности к профессиональному саморазвитию: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2006. – 21 с.

8. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

9. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

10. *Панов В. И.* Экопсихология: парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО: Нестор-История, 2014. – 304 с.

11. *Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И.* Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы», Ростов-на-Дону, Курск, 21–22 апреля 2017 г. – М.: КРЕДО, 2017. – С. 294–296.

12. *Панов В. И., Плаксина И. В.* Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2016. – № 25 (44). – С. 86–96.

13. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

14. *Серёжникова Р. К.* Становление субъектности будущего педагога в образовательном пространстве университета // Профессиональное образование в современном мире. – № 2(17). – 2015. – С. 86–95.

15. *Франк С. Л.* Смысл жизни. – Минск: Полифакт. Моск. изд. группа, 1992. 46 с.

16. *Цариценцева О. П.* Возможности диагностики карьерного потенциала личности // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 12(31). – С. 105–111.

17. *Cheng S.-L., Xie K.* The relations among teacher value beliefs, personal characteristics, and TPACK in intervention and non-intervention settings // Teaching and Teacher Education. – 2018. – Vol. 74. – pp. 98–113.

18. *Lai H.-M., Hsiao Y.-L., Hsieh P.-J.* The role of motivation, ability, and opportunity in university teachers' continuance use intention for flipped teaching // Computers & Education. – 2018. – Vol. 124. – pp. 37–50.

19. *Vatou A., Gkorezis P.* Linking calling and work passion in the educational context: work meaningfulness as a mediator // Journal of Psychological and Educational Research. – 2018. – Vol. 26, Iss. 1. – pp. 23–39.

Раменская Екатерина Константиновна**Бакшутова Екатерина Валерьевна****ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОСТИ ИГРОКОВ КОМПЬЮТЕРНЫХ
МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ ИГР**

Аннотация. В статье актуализируется тема субъектности как научная и мировоззренческая проблема на примере субъектности «компьютерных» игроков. В рамках культурно-исторического подхода анализируется психологическое содержание компьютерно-зависимых и компьютерно-независимых игроков многопользовательских игр. В работе обсуждается произвольная сопричастность игроков символическому опыту многопользовательских игр и психологические последствия ее развитости/неразвитости. Были выявлены и описаны такие параметры нарративных реакций, как «уровень игровой деятельности», «уровень субъектности», «выраженность реальной и условной позиции». Приводятся результаты исследования способности игроков воспринимать реалистичность-условность игровой реальности. Нами получены данные, показывающие, что группы игроков не однородны с точки зрения игровой позиционности и что уровень произвольности (способности сконструировать условную игровую реальность) ведет к различиям в степени игровой зависимости.

Ключевые слова: многопользовательская игра, игровая зависимость, игровая субъектность, символический опыт, игра как деятельность, произвольность, позиционность.

Ramenskaya Ekaterina Konstantinovna**Bakshutova Ekaterina Valerievna****THE PROBLEM OF THE SUBJECTNESS OF PLAYERS OF COMPUTER
MULTI-USER GAMES**

Abstract. Actualizes the topic of subjectivity as a scientific and ideological problem on the example of the subjectivity of «computer» gamers. The cultural-historical approach analyzes the psychological content of computer-dependent and computer-independent players in multiplayer games. The paper discusses the arbitrary involvement of players in the symbolic experience of multiplayer games and the psychological consequences of its development / underdevelopment. Such parameters of narrative reactions as «level of play activity», «level of subjectivity», «expressiveness of real and conditional position» were identified and described. The results of a study of the ability of players to perceive the re-

Раменская Екатерина Константиновна – магистрант кафедры общей и социальной психологии, ФБГОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», Самара, Россия, tatru1@yandex.ru

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

Ramenskaya Ekaterina Konstantinovna – Master student of Department of General and Social Psychology, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, tatru1@yandex.ru

Bakshutova Ekaterina Valerievna – Head of the Chair of Psychology and Pedagogics, Samara State Technical University (Samara Polytech) doctor of philosophical sciences, associate professor, Samara, Russia,

ality-conditionality of gaming reality are given. We obtained data showing that groups of players are not homogeneous in terms of gaming positioning and that the level of arbitrariness (the ability to construct a conditional gaming reality) leads to differences in the degree of game dependence.

Keywords: multiplayer game, game addiction, game subjectivity, symbolic experience, game as an activity, arbitrariness, positionality.

Введение. В XXI в. актуализировалась проблема субъекта и произвольности выбора личности в различных сферах индивидуальной и социальной жизни. С одной стороны – это «смерть субъекта», провозглашенная в постмодернистской философии и литературе. Исследования в сфере экономической психологии и экономического поведения сегодня так же следуют этому: «Когда мы принимаем решения, куда более вероятно то, что мы последуем общественным настроениям, чем сделаем выбор, основываясь исключительно на собственных мыслях и представлении о собственном благе. *Не мы пользуемся убеждениями – они “используют” нас*» [5, с. 29]. Нельзя не вспомнить и настойчиво продвигаемые Т. В. Черниговской идеи о том, что нашим поведением управляют не мы сами как личности, а мозг: «Мозг дает сигнал субъекту о том, что он, человек, якобы принял это решение самостоятельно» [9].

С другой, ни философия, ни психология не могут оставить без внимания процессы, протекающие «внутри человека», уникальность опыта переживания и проживания реальности. Удивительным образом в настоящее время проблема субъектности получила возможность для исследований в новом пространстве, созданном современными технологиями, – компьютерных и виртуальных играх разных видов с использованием разнообразных технических устройств. Очевидно, что мнения относительно позитивных и негативных аспектов игр, в том числе психологических, также различны. Отмечается как кибернетическая лудомания (негативный аспект игр), так и положительное влияние на когнитивную и эмоциональную сферы игроков, развитие способности к мультизадачности, концентрации внимания, воли и воображения [1].

Постановка проблемы. Анализируя полемику о приоритетах исследований компьютерных игр между приверженцами людологии и нарратологии [8, с. 440], мы обращаем внимание на культурно-исторический подход как весьма продуктивный в изучении психологии субъекта игры. Многие отечественные исследователи (Л. С. Выготский [2], А. В. Запорожец [3], Г. Г. Кравцов [4], Д. Б. Эльконин [11] и др.), рассматривали роль игры в развитии личности. Всеми авторами особо подчеркивается значение игры для роста произвольности. Произвольность – не произвол, она подразумевает как способность субъекта подчиняться определенным нормам и правилам, так и активность в их переопределении. В игровой же деятельности правило, которому субъект подчиняется, является организующим началом, реализующим игру. Именно поэтому, как подчеркивает А. А. Максимов, так важно понимание: имеются ли проблемы с произвольностью (способностью подчиняться правилам и одновременно переопределять их) у индивидов с игровой зависимостью в силу того, что они могут не уметь управлять собственной игровой деятельностью [6].

Наиважнейшим фактором развития личности и ее сознания является воля, ведущая к субъектности, а следовательно, к произвольному поведению. Л. С. Выготский рассматривал игру в психологическом смысле как способность субъекта находиться

одновременно внутри деятельности и вовне ее (двусубъектность) [3], в реальной и воображаемой ситуации одновременно, т. е. ставил проблему произвольности игрового поведения. Исследование генезиса игровой деятельности показало, что обучение произвольности до того, как игроки научатся играть в сюжетно-ролевую игру, ведет к тому, что игра трансформируется из игры с правилами в деятельность по правилам.

Л. П. Тимофеева рассматривает компьютерную игру как фактор приобретения символического опыта, т. е. как целостную систему с многокомпонентной структурой, которая всеми своими элементами влияет на человека, на формирование у него конкретных навыков и качеств. Такой подход позволяет исследователям сформулировать проблему символического опыта произвольности компьютерной игры как неосвоенную, малоизученную, теоретическая значимость и новизна которой определяет актуальность исследования [9]. Более того, анализ психологического содержания сущности и процесса компьютерных игр в контексте общепсихологического понятия игры позволяет установить, что далеко не все люди научаются полноценно играть, и это, в свою очередь, не может не способствовать формированию игровой зависимости.

В работах Д. Б. Эльконина выделяются два типа отношений между играющими – игровые, основанные на отношениях между игровыми персонажами, и внеигровые («реальные») отношения, чаще связанные с внеигровым общением [11]. Обладающие обоими типами отношений – двупозиционные игроки – это те, кто играют и одновременно наблюдают за собой играющим, оценивая и контролируя свою игру. Предположение, что игроки отличаются по характеру игровой деятельности – позиционности, которая заключается в том, что тот, кто играет, должен одновременно находиться внутри игры (условная позиционность) [6] и вне ее (реальная позиционность), ведет к заключению о причине возникновения у ряда игроков зависимости от компьютерных игр, обусловленной психологическим фактором, а именно – неспособностью к развитию двупозиционности в силу низкого уровня произвольности игровой деятельности как умения переосмыслить условную ситуацию игры.

Гипотеза исследования: существуют типологические различия игроков с отсутствием / наличием компьютерно-игровой зависимости, обусловленные типом позиционности игры.

Выборка: группа респондентов составила 60 человек (2 группы студентов 2 курса нефтетехнологического факультета СамГТУ) – юноши в возрасте 19–20 лет с опытом игры в многопользовательские компьютерные игры.

Методика: 1) диагностика с использованием теста К. Янга на интернет-зависимость, адаптированная к ситуации многопользовательских игр; 2) анализ текста. Каждому респонденту был предъявлен стимульный материал «Незаконченная сказка» – текст следующего содержания: *«Перед вами огромные, сделанные из цельного черного камня, ворота с угрожающей рунической вязью по бокам. Створки настезь распахнуты, одна из них покосилась. За воротами начинается темный коридор, из которого слабо веет сухостью и тленом...* Пожалуйста, продолжите описание этого подземелья» [6; 7].

Полученные тексты анализировались по трем позициям:

- описание собственных приключений внутри игры;
- описание ситуации с позиции своего персонажа;
- описание ситуации с позиции персонажа другого игрока.

Результаты исследования и их обсуждение. Диагностика с использованием теста К. Янга позволила нам сделать следующие выводы: 40 % респондентов могут быть охарактеризованы как «обычные» игроки, и 60 % – зависимы от компьютерных игр.

В ходе изучения субъектности исследовалась способность игроков к нарративному конструированию условной ситуации по предполагаемому сценарию компьютерной игры и выраженность реальной и внутренней игровых позиций, т. е. «особенности отношений игроков как внутри игры (“персонаж-персонаж”), так и по отношению к самой игре (“игрок-игрок”))» [6, с. 9].

На основании нарративного анализа нами были выявлены такие параметры реакций респондентов, как «уровень игровой деятельности», «уровень субъектности», «выраженность реальной и условной позиции», их распределение по группам зависимых и не зависимых геймеров представлено в табл. 1.

Таблица 1

Таблица различий между зависимыми и независимыми игроками по параметрам психологического содержания игры (Me)

Игроки	Уровень игровой деятельности	Уровень субъектности	Выраженность реальной и условной позиции	Количество игр, в которые играет респондент
Зависимые	1,72	1,34	1,23	1,5
Независимые	2,83	1,88	2,13	2,44

Отметим, что максимальный уровень каждого параметра мог быть максимальным в каждой подвыборке (24 и 36 соответственно по группе независимых и зависимых). Однако мы видим, что среднее арифметическое встречаемости каждого параметра весьма низкое даже в группе не зависимых от игр геймеров.

Игроки также были распределены на группы по степени выраженности позиций внутри игры (уровню произвольности): «скорее условная», «условная», «скорее реальная», «реальная». Чем выше уровень реалистичности описываемого опыта (неотделенность собственного поведения в игре, переживаний от поведения персонажа, слияние с ним, отношение к победам и поражениям к игре как реальным, тем ниже уровень субъектности).

Проиллюстрируем указанные позиции текстами эссе испытуемых по методике «Незаконченная сказка» (стилистика авторская, орфография и пунктуация исправлены нами).

Условная позиция: «Снова на пути появилась еще одна дверь. Такая же железная и тяжелая, но на этот раз незапертая. Она легко открылась, из-за нее в первые же мгновения человека залило светом и горячим влажным воздухом. Перед человеком океан. Океан, не имеющий края, переливающийся на солнце, холодный, шумный и могущественный. Внешне он беспокойный, но чем глубже, тем он тише. Берег перед ним пустынный, покрытый темным вулканическим песком, сквозь который прорываются редкие полоски жесткой травы. Человек выходит на берег. Дверь сзади захлопывается. Немного осмотревшись, он находит лодку. Он садится в нее, уплывает настолько далеко от берега, что тот остался тонкой темной полоской. Бросает весла. Лодку раскачивает на их волнах, а солнце обжигает плечи и спину. Человек встает и прыгает в воду, позволяя океану поглотить себя. В этом я найду свое счастье!»

Автор этого сказочного продолжения демонстрирует ярко выраженные условные отношения – он отделяет себя от персонажа, переосмысливая эту ему игровую

реальность и в процессе игры действует в ней как в условной ситуации, исходя из выбранного образа или роли. Это развитое умение реализации сюжетно-ролевого типа игры.

Скорее условная: «Вдали виднеется факел, неистово горящий зеленым пламенем. Любопытство взяло верх. Я сделал первый шаг, после которого уже не мог остановиться. Факел оказался на удивление тяжелым, но мрак он рассеивал прекрасно. Спустя некоторое время пред моим взором предстала громадная дверь, а рядом с ней будто вросшая в стену статуя воина в капюшоне. Мне показалось, что фигура протягивает руку, и я интуитивно вложил в нее факел. Через мгновение дверь распахнулась, и повеяло теплом. Не теряя времени, я вошел внутрь огромного зала. В центре помещения ревели все то же зеленое пламя. Внезапно я услышал громкий, уверенный голос: “Давненько у меня не было гостей. Проходи, садись. Расскажи о себе”».

Как пишет А. А. Максимов, «при преобладании условных отношений над реальными игрок может выстраивать условную ситуацию, но, попадая в определенные обстоятельства, чаще действует вне рамок выбранного образа, то есть из реальной позиции» [6, с. 13].

Скорее реальная: «Пол в коридоре состоит из камней, покрытых мхом. Стены и потолок также являются каменными. До самого конца темного коридора на стенах располагаются давно потухшие факелы. Через 50 метров можно обнаружить закрытые клетки, в которых неизвестно сколько гниют останки костей заключенных. В самом конце этого длинного и холодного коридора располагается деревянная дверь, за которой есть каменная лестница, ведущая наверх. Сразу за последней ступенькой взору предстает чудный пейзаж. Чистое, голубое небо. Огромный зеленый лес. А внизу резкий обрыв за последней ступенькой. Ее лучше не переступать».

При преобладании реальных отношений игрок затрудняется в конструировании ситуации условной, он предпочитает действовать, исходя из реальной для себя позиции, не достигая произвольности поведения, т. е. субъектности.

Реальная: «Идя по коридору, чувствуется холод от каменного плитуса. В помещении очень темно и, практически ничего не различить. Находясь в этой комнате, можно почувствовать тяжесть, напряжение и... ожидание. Да, именно ожидание, как будто что-то неизбежное и страшное должно вот-вот произойти. Но все равно ты продолжаешь идти к нему. Касаясь стен, понимаешь, что на них висят то странные ковры, то пыльные картины. А ты все продолжаешь идти и ждешь, когда хоть что-нибудь произойдет. Хоть страх и силен, но любопытство сильнее. Наконец, ты наткнулся на дверь в конце этого бесконечного коридора. Толкая ее, тяжелую и массивную, понимаешь, что она, должно быть, сделана искусным мастером. Перед твоим взором представлена еще одна темная комната. Проходя вперед, ты натыкаешься на стол, на котором находишь подсвечник. «Слава Богу – есть спички!» – подумал ты, и, не медля, зажигаешь свечу. Комната озаряется, и ты начинаешь внимательно изучать ее. Все тщательно обдумав, ты решаешь показать своим напарникам. Но только ты успел подумать об этом, потянуло, скребя по стене, как чувствуешь, что проваливаешься куда-то...»

По словам А. А. Максимова, «при ярко выраженных реальных отношениях, индивид либо не может, либо не хочет переосмысливать компьютерно-игровую реальность, другими словами он не воспринимает компьютерную игру как “игру”, не выстраивает внутренний игровой образ и практически во всех случаях действует из реальной позиции» [6, с. 14].

Распределение уровней выраженности произвольной позиции по подвыборкам зависимых и независимых представлено в табл. 2.

Таблица 2

Распределение выборки по уровням условности / произвольности

Уровни выраженности условной позиции. Респонденты	Нулевой уровень выраженности произвольной позиции, %	Первый уровень выраженности произвольной позиции, %	Второй уровень выраженности произвольной позиции, %
Зависимые	11,6	26,4	6
Независимые	8,03	30	11

Полученные результаты показывают, что игроки, по преимуществу реализуют реальные отношения. Будучи неспособными построить условную ситуацию, игроки в то же время осознают различие отношений внутри деятельности и вне ее. Проведенное исследование показало, что около 13 % игроков общей выборки не смогли построить условную ситуацию и сформировать свою внутреннюю игровую позицию.

Таким образом, исследование показало, что игра обеспечивает **развитие произвольности только в том случае, когда субъект становится произвольным по отношению к собственной игре**, т. е. обеспечивает управление игрой и применение игры в условных ситуациях. В противном случае игра, утрачивая двусубъектность, превращается в деятельность, только внешне похожую на игру. Игрок не имеет позиции, с помощью которой контролирует и управляет собой внутри игровой деятельности. Эту роль выполняют правила или тот, кто эти правила задает и следит за их исполнением. Чтобы управлять собственной игрой, игроку следует учиться произвольности.

Список литературы

1. Бакиутова Е. В. Геймер как герой времени и научного исследования // Развитие человека в современном мире. – 2017. – № 2. – С. 58–67.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Запорожец А. В. Условия и движущие силы развития ребенка [Электронный ресурс] // Семчук Л. А., Янчий А. И. Психология развития: хрестоматия. – URL: <http://ebooks.grsu.by/psihologia/zaporozhets-a-v-usloviya-i-dvizhushchie-prichiny-psikhicheskogo-razvitiya-rebenka.htm> (дата обращения: 10.12.2018).
4. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Психология игры: культурно-исторический аспект. – М.: Левь, 2017.
5. Лакьяни В. Код экстраординарности. 10 нестандартных способов добиться впечатляющих успехов. – М.: ЭксмоNonFiction, 2017. – 320 с.
6. Максимов А. А. Личностные особенности людей с игровой зависимостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 24 с.
7. Новикова Т. С. Игра как средство развития личности в онтогенезе // Культурно-историческая психология развития: материалы первых чтений памяти Л. С. Выготского, Москва, 15–17.11.2000 г. / под ред. И. А. Петуховой. – М., 2001.
8. Раессен Й. Игровые идентичности, или Людификация культуры [Электронный ресурс] // Библиотека Лаборатории исследований компьютерных игр. URL: http://mediaphilosophy.ru/files/Raessens_ludification.pdf (дата обращения: 10.11.2018).
9. Тимофеева Л. П. Компьютерные игры как фактор приобретения символического опыта [Электронный ресурс]: дис. ... канд. филос. наук. – 164 с. – URL: <http://www>.

dslib.net/teorja-kultury/kompjuternye-igry-kak-faktor-priobretenija-simvolicheskogo-opyta.html (дата обращения: 10.11.2018).

10. *Черниговская Т. В.* Язык и сознание: что делает нас людьми? [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.polit.ru/article/2008/12/24/langmind/> (дата обращения: 10.11.2018).

11. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.

12. *Янг К. С.* Диагноз: интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

Зыбина Людмила Николаевна

О СВЯЗИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Способность личности правильно понимать поведение людей связана с понятием социального интеллекта. Эта способность является необходимой для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации. Высокий уровень развития социального интеллекта, позволяет предвидеть последствия поведения в коммуникации, помогает человеку прогнозировать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Средовые условия формирования социального интеллекта во многом обусловлены коммуникативной компетентностью личности. Развитие социального интеллекта позволяет совершать обмен информацией, позволяет выделять значимую информацию и выработать общий смысл. Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно при условии, когда человек, направляющий информацию, и человек, принимающий ее, обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. Принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга, эти возможности могут развиваться и совершенствоваться благодаря социальному интеллекту.

Ключевые слова: социальный интеллект, коммуникативная компетентность, ситуации общения, обмен информацией, ценностный смысл, оценочные суждения.

Zybina Lyudmila Nikolaevna

ABOUT THE RELATIONSHIP OF PERSONALITY'S SOCIAL INTELLIGENCE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. About the relationship of personality's social intelligence and communicative competence. An individual's ability understands people's behavior correctly is associated with the concept of social intelligence. This ability is necessary for effective interpersonal interaction and successful social adaptation. High level of social intelligence's development allows to foresee the behavior's consequences in communication, helps people to predict future actions based on real communication situations' analysis, to predict events based on understanding of feelings, thoughts and intentions of communicants. Environmental conditions of social intelligence's formation is largely due to the individual's communicative competence. Development of social intelligence allows exchanging information, selecting important information and developing common sense. Communicative influence as a result of information's exchange is possible under the condition that the person directs the information and the person takes it, has similar codification and decodification system. Adoption of values' uniform system provides partners' ability to understand each other and this opportunity can develop owing to social intelligence.

Зыбина Людмила Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, lyzybina@yandex.ru

Zybina Lyudmila Nikolaevna – Cand. of Sciences (Psychology) senior lecturer, Department of Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, lyzybina@yandex.ru

Keywords: social intelligence, communicative competence, communication situations, information exchange, value meaning, value judgments.

«Социальный интеллект – способность правильно понимать поведение людей, которая необходима для эффективного межличностного взаимодействия. В век информации все большее значение приобретает такое свойство личности, как умение эффективно общаться, объективно воспринимать информацию и реагировать на все изменения окружающего мира» [5, с. 7].

Проблему социального интеллекта в аспекте исследования коммуникативных свойств личности рассматривали зарубежные ученые М. Аргайл, Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, М. Салливан, Э. Торндайк, Т. Хант и отечественные психологи – Ю. Н. Емельянов, А. А. Кидрон, В. Н. Куницына, В. А. Лабунская, Е. С. Михайлова (Алешина), Л. А. Южанинова, Е. А. Капустина и др. Социальный интеллект принимает непосредственное участие в регуляции социального поведения, выступает как средство познания социальной действительности: объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей), обеспечивает интерпретацию информации, понимание и прогнозирование поступков и действий людей, адаптацию к различным системам взаимоотношений между людьми (семейным, деловым, дружеским) [7].

Так, Э. Торндайк считал, что «социальный интеллект» представляет собой способность понимать людей и взаимодействовать с ними; Г. Оллпорт связывал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека, это особый «социальный дар», обеспечивающий гибкость в отношениях с людьми. Согласно концепции Дж. Гилфорда, социальный интеллект – есть интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения человека или группы людей, включающая способность выделять из общего контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения в коммуникации людей; способность понимать и устанавливать связи между людьми, логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях; способность понимать изменения значений сходного вербального или невербального поведения в разных ситуационных контекстах; способность предвидеть последствия коммуникативного поведения, исходя из имеющейся информации [3].

Таким образом, Э. Торндайк, Г. Оллпорт и Дж. Гилфорд говорят о прямой связи социального интеллекта и коммуникативной компетентности личности.

В. Н. Куницына отмечает, что социальный интеллект выполняет следующие коммуникативные функции: обеспечение адекватности, адаптивности в меняющихся условиях, программирование, планирование и прогнозирование успешного взаимодействия и межличностных событий, решение текущих задач, расширение коммуникативной компетентности, саморазвитие, самообучение эффективной коммуникации. «Одна из главных интегральных функций социального интеллекта в развитии коммуникативной компетентности – формирование долгосрочных длительных отношений с перспективой развития и положительного взаимовлияния на основе осознания уровня и характера взаимоотношений» [6, с. 470].

Ю. Н. Емельянов, определяя социальный интеллект, пишет: «Сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мысли-

тельных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [4, с. 126].

Автор предлагает термин «коммуникативная компетенция», схожий с понятием социальный интеллект. Коммуникативная компетенция формируется благодаря интериоризации социальных контекстов. Это процесс бесконечный и постоянный. Он имеет вектор от интер- к интра-, от актуальных межличностных событий к результатам осознания этих событий, которые закрепляются в когнитивных структурах психики в виде умений и навыков. Эмпатия является основой сенситивности – особой чувствительности к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям и целям, которая в свою очередь формирует социальный интеллект. Ученый подчеркивает, что с годами эмпатическая способность тускнеет, вытесняется символическими средствами представленности. Таким образом, социальный интеллект выступает относительно независимым праксеологическим образованием [4, с. 128].

О. В. Лунева считает, что социальный интеллект обеспечивает переработку информации, необходимой для прогнозирования результатов деятельности. Человек, получая информацию о характере деятельности других людей, осознает ее и происходит подчинение ей выполняемых умственных операций, а в процессе переработки информации происходит формирование суждений о значении происходящего [7].

Е. С. Михайлова отмечает, что информация может приниматься и быть положительной или наоборот отвергаться и быть отрицательной. И в том, и в другом случае мы сталкиваемся с проявлением умственной активности, связанной с установлением определенного темпа переработки информации [8].

Полученная информация находит отражение в проявлении оценочных суждений о возможности ее использования, о реальных уровнях достижения результатов. В целом включается в процесс самопознания, позволяющий человеку понять самого себя, свою сущность. Включение в этот процесс позволяет проявить себя в качестве субъекта учебно-познавательной деятельности. В зависимости от своих интеллектуальных возможностей и сложившихся социальных условий формируется опыт приобретения целей [9]. Таким образом, реализация этой функции позволяет отобрать значимую информацию адекватную сложившимся условиям для реализации себя как субъекта (познавательный аспект), сформировать оценочные суждения о происходящем, непосредственно включая ученика в процесс целеполагания (оценочный аспект). Однако эта функция не позволяет определить ценностный смысл ее достижения, что происходит при реализации следующей функции.

Коммуникативно-ценностная функция социального интеллекта связана с потребностью понимать окружающих и в свою очередь быть понятым ими. При познании себя в постоянном общении с другими людьми начинается процесс, при котором человек активно выделяет и усваивает нормы и эталоны взаимоотношений. О. Б. Чеснокова отмечает, что «общение реализуется в способности передавать смысл содержания о чем-либо, выражать собственное состояние, отношение к общаемому и слушателю; наконец, проявлять намерения и целевые установки общения» [12, с. 36].

Кроме того, коммуникативная компетентность рассматривается как способ установления связи между человеком и социальной средой, а так же – как процесс поиска смыслов среди ценностей жизни. Можно выделить два основных проявления коммуникативно-ценностной функции: создание идеально-содержательного плана,

когда человек не просто контактирует и воспринимает информацию, но и преобразует ее, выдвигая задачи, проблемы, касающиеся социальных отношений; и как акт обнаружения себя в другом человеке (экзистенциальная коммуникация), как способность понимать, воспринимать личностные и социально-психологические позиции людей, анализ особенностей их поведения, умение представить другого человека на своем месте [11].

По мнению А. К. Альбухановой-Славской, эта внутренняя деятельность находит свое выражение в ожидании определенного отношения, мнений, оценок со стороны конкретных людей или группы в целом. Цель приобретает смысловое значение в определении средств ее достижения при реализации коммуникативно-ценностной функции. Коммуникация позволяет получить достоверную информацию о социальной среде и осуществить обратную связь в форме ценностных представлений о ней. Ценностный компонент рассматриваемой функции позволяет установить отношение к окружающей действительности, что предполагает активность в определении им позиции к происходящему в социальной среде [1].

С коммуникативно-ценностной функцией тесно связана рефлексивно-коррекционная функция социального интеллекта, которая находит с одной стороны свое отражение в самопознании и в осознании достоинств и недостатков учебно-познавательной деятельности, с другой обеспечивает внесение изменений в процесс взаимодействия, направленного на уменьшение внутреннего конфликта, позволяющего контролировать эмоции, потребности. Рефлексия обеспечивает связь с социальной средой.

В. Ф. Анурин рассматривает интеллект как компонент духовных способностей вместе с духовностью. В связи с этим эта функция позволяет не просто оценивать окружающую действительность, но сопоставлять ее с духовными компонентами человека и корректировать взаимодействие с социальной средой, определяющее внутренние изменения личности [2, с. 97].

Коррекционный аспект функции социального интеллекта выражается в обеспечении устойчивости внутреннего мира, во взаимоотношении с социальной средой, так как социальный интеллект оказывает направляющее действие на творчество, затрагивает смысловые образовательные процессы.

Корректирующая роль социального проявляется не только в области мыслительных процессов, но опосредует установление динамического равновесия между интеллектуальной и эмоциональной сферами личности. Социальный интеллект сдерживает прорыв отрицательных эмоций, помогает выйти из состояния стресса, позволяет определить выбор механизма психологической самозащиты, направленной на сохранение самоуважения личности. В результате этого определяется поведение личности.

Кроме этого коррекция проявляется в процессе становления личностной позиции и выражается в определении своих действий и поступков. Проблема заключается в том, кого хотят видеть окружающие [2, с. 103].

Структура указанных функций проявляется в их соподчинении. Проявление социального интеллекта зависит от содержания деятельности, определяющей доминирование той или иной функции. В процессе целеполагания ведущей становится познавательно-оценочная функция, а остальные две функции создают условия. Определение направленности целей опосредуется реализацией коммуникативно-ценностной функции. Установление индивидуальных темпов реализации своих возможностей приводит к доминированию рефлексивно-коррекционной функции

над остальными. В целом взаимообусловленность функций отражает роль составляющих социального интеллекта по отношению к рассматриваемому нами свойству как целостной системы [10].

Таким образом, анализ исследований показал, что социальный интеллект есть способность правильно понимать поведение людей. Эта способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации.

Социальный интеллект психолога – это специальная способность, заключающаяся в адекватном анализе и предвидении развития ситуации профессионального взаимодействия, эмоциональном вчувствовании в ее личностный и социально-психологический контекст, в выборе на этой основе конгруэнтной стратегии (целей, способов, средств) решения профессионально обусловленных задач.

Значимость влияния социального интеллекта на успешность профессиональной деятельности психолога обусловлена содержательной насыщенностью и степенью согласованности структурных элементов социального интеллекта при ведущей роли коммуникативно-организационного компонента.

Развитие социального интеллекта позволяет активно обмениваться информацией. Позволяет выделять значимую информацию, это особенно важно, так как люди не только обмениваются знаниями, но и стремятся при этом выработать общий смысл. Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но также понята и осмыслена. Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию, и человек, принимающий ее, обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. Это особенно важно потому, что коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно меняются местами. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки и, главное, закрепленные за ними значения известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга. Именно эти возможности могут развиваться и совершенствоваться благодаря социальному интеллекту.

Эмпирически для выявления связи социального интеллекта и коммуникативной компетентности был использован корреляционный анализ.

Выборку испытуемых составили 30 студентов 5 курса факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета заочной формы обучения.

На основании основных критериев социального интеллекта и коммуникативной компетентности был подобран следующий диагностический инструментарий: «Методика диагностики коммуникативного контроля (М. Шнайдер)» и «Методика диагностики коммуникативных особенностей личности» (Л. И. Уманский, И. А. Френкель, А. Н. Лутошкин, А. С. Чернышов и др.), социальный интеллект изучался с использованием теста Гилфорда на диагностику социального интеллекта.

Результаты диагностика коммуникативного контроля у студентов 5 курса факультета психологии показали, что в группе студентов-психологов уровень коммуникативного контроля у испытуемых средний – 4,7 балла, что говорит о том, что большинство студентов-психологов в общении непосредственны, искренне относятся к другим, соотносят свои реакции с поведением окружающих людей, не всегда сдержаны в эмоциональных проявлениях.

Данные по методике «Диагностика коммуникативных особенностей личности» (Л. И. Уманский, И. А. Френкель, А. Н. Лутошкин, А. С. Чернышов и др.) характеризуют базовые особенности личности в процессе межличностных отношений, их диагностика отражается в формах самооценки, экспертных оценках или в их сочетаниях.

Средние результаты диагностики коммуникативных особенностей личности испытуемых студентов-психологов, находящихся на последнем этапе обучения, указывают на то, что в целом студенты-психологи имеют позитивные коммуникативные характеристики. Результаты показывают средние и выше среднего оценки (от 3,2 до 3,9 баллов). Ярко проявляются у студентов-психологов в коммуникации интеллектуальные черты характера (3,9 балла), такие как наблюдательность, практическая направленность ума, любознательность и отношения к другим людям (3,8 балла) – коллективизм, тактичность, чуткость.

Анализируя показатели диагностики коммуникативных особенностей личности студентов 5 курса факультета психологии, можем отметить, что:

– по коммуникативным чертам характера, выражающим общую направленность личности: высокий уровень в принципиальности, коллективизме, правдивости, общественной направленности, трудолюбие, бескорыстия, скромности и справедливости к сверстникам, к младшим, к себе, отзывчивости и прямоте имеют 43 % студентов (13 испытуемых), средний уровень – также 43 % студентов (13 испытуемых) и низкий уровень – всего 14 % (4 испытуемых); выражающим интеллектуальную направленность: высокий уровень в наблюдательности, практической направленности ума, умении применять знания к практическим задачам, любознательности имеют 70 % студентов (21 испытуемый), средний уровень – 27 % студентов (8 испытуемых) и низкий уровень – всего 3 % (1 испытуемый); выражающим волевою направленность: высокий уровень уверенности, дисциплинированности, в том числе осознанной, инициативности, личной организованности, самостоятельности, собранности, самообладания, выдержки, смелости настойчивости и личной активности присущ 43 % студентам (13 испытуемых), средний уровень – 40 % студентам (12 испытуемых) и низкий уровень – 17 % (5 испытуемых); выражающим эмоциональную направленность высокий уровень веселости, смешливости, бодрости, раздражительности присущ 30% студентам (9 испытуемым), средний уровень – 53% студентам (16 испытуемым) и низкий уровень – 17% (5 испытуемым); выражающим отношение к деятельности высокий уровень добросовестности и работоспособности показали 46% студентов (14 испытуемых), средний уровень – 40% студентов (12 испытуемых) и низкий уровень – 14% (4 испытуемых); выражающим отношение к другим людям: высокий уровень коллективизма, общительности, тактичности и чуткости показали 67 % студентов (20 испытуемых), средний уровень – 27 % студентов (8 испытуемых) и низкий уровень – 6 % (2 испытуемых); выражающим отношение к самому себе: высокий уровень критического отношения к своим силам, уверенности, требовательности к себе и самокритичности показали 43 % студентов (13 испытуемых), средний уровень – также 43 % студентов (13 испытуемых) и низкий уровень – 14 % (4 испытуемых).

Анализируя показатели диагностики социального интеллекта студентов 5 курса факультета психологии, были получены результаты:

– по субтесту 1 – «Истории с завершением» – 13 % (4 испытуемых) студентов-психологов имеют высокий уровень социального интеллекта, это означает, что они умеют предвидеть последствия поведения; способны предвосхищать дальней-

шие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения; предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации; умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели; умеют ориентироваться в невербальных реакциях участников взаимодействия; знают нормо-ролевые модели и правила, регулирующие поведение людей; имеют высокие способности к познанию поведения; 37 % (11 испытуемых) студентов-психологов имеют уровень социального интеллекта выше среднего, это означает, что они умеют все перечисленное выше и имеют способности к познанию поведения выше среднего уровня; 33 % (10 испытуемых) студентов-психологов имеют средний уровень социального интеллекта, это означает, что они умеют все перечисленное выше способности на среднем уровне; 17 % (5 испытуемых) студентов-психологов имеют уровень социального интеллекта ниже среднего, это означает, что они используют все перечисленные выше способности не полностью;

– по субтесту 2 – *«Группы экспрессии»* – 13 % (4 испытуемых) студентов-психологов имеют высокий уровень социального интеллекта, это означает, что они способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам; обращают много внимания на невербальные реакции участников коммуникации и их чувствительность к невербальной экспрессии, что существенно усиливает способность понимать других; 37 % (11 испытуемых) студентов-психологов имеют уровень социального интеллекта выше среднего, это означает, что они умеют все перечисленное на уровне выше среднего; 40 % (12 испытуемых) студентов-психологов имеют средний уровень социального интеллекта, это означает, что они используют все перечисленные выше способности на среднем уровне; 10 % (3 испытуемых) студентов-психологов имеют уровень социального интеллекта ниже среднего, это означает, что они используют все перечисленные выше способности не полностью;

– по субтесту 3 – *«Вербальная экспрессия»* – 10 % (3 испытуемых) студентов-психологов имеют высокий уровень социального интеллекта, это означает, что они обладают высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию) в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений; способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях и имеют большой репертуар ролевого поведения (т. е. они проявляют ролевую пластичность); 47 % (14 испытуемых) студентов-психологов имеют уровень социального интеллекта выше среднего, это означает, что они умеют все перечисленное на уровне выше среднего; 33 % (10 испытуемых) студентов-психологов имеют средний уровень социального интеллекта, это означает, что они используют все перечисленные выше способности на среднем уровне; 10 % (3 испытуемых) студентов-психологов имеют уровень социального интеллекта ниже среднего, это означает, что они используют все перечисленные выше способности не полностью.

– по субтесту 4 – *«Истории с дополнением»* – 3 % (1 испытуемый) студентов-психологов имеют высокий уровень социального интеллекта по данному субтесту, это означает, что они способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике; умеют анализировать сложные ситуации взаимодействия людей; понимают логику их развития; чувствуют изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников. Путем логических умозаключений они

могут достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий; предсказывать, как человек поведет себя в дальнейшем; отыскивать причины определенного поведения; способны адекватно отражать цели, намерения, потребности участников коммуникации; предсказывать последствия их поведения; 40 % (12 испытуемых) студентов-психологов имеют уровень социального интеллекта выше среднего, это означает, что они умеют все перечисленное на уровне выше среднего; 37 % (11 испытуемых) студентов-психологов имеют средний уровень социального интеллекта, это означает, что они используют все перечисленные выше способности на среднем уровне; 20 % (6 испытуемых) студентов-психологов имеют уровень социального интеллекта ниже среднего, это означает, что они используют все перечисленные выше способности не полностью.

Делая предварительные выводы по результатам диагностики можно сказать, что и коммуникативная компетентность и социальный интеллект у большинства студентов будущих психологов, обучающихся на последнем курсе, имеют высокий и средний уровень. При этом отслеживается определенная взаимосвязь между уровнем коммуникативной компетентности и уровнем социального интеллекта у испытуемых студентов.

Для подтверждения выдвинутых выводов теоретического изучения проблемы был использован метод математического анализа с помощью критерия Спирмена в компьютерной программе SPSS 11.5 (табл. 1).

Таблица 1

Анализ связи уровня социального интеллекта с коммуникативной компетентностью студентов психологов на последнем этапе обучения

		Коммуникативный контроль	Направленность личности	Интеллектуальные черты характера	Волевые черты характера	Эмоциональные черты характера	Отношение к деятельности	Отношение к другим людям	Отношение к самому себе
Социальный интеллект	Кoeff. коррел. <i>r</i>	0,799 (**)	0,759 (**)	0,574 (**)	0,753 (**)	0,647 (**)	0,789 (**)	0,619 (**)	0,702 (**)
	Уровень достов. <i>p</i>	0,000	,000	,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	<i>N</i>	30	30	30	30	30	30	30	30

* Корреляция при уровне достоверности не менее 0,05.

** Корреляция при уровне достоверности не менее 0,01.

Из данных табл. 1 видно, что уровень социального интеллекта прямо связан с характеристиками коммуникативной компетентности:

– с коммуникативным контролем, т. е. соотносением своих реакций с поведением окружающих людей и контролем своих эмоций ($r = 0,799$ при уровне достоверности $p \leq 0,01$);

– с коммуникативной чертой характера, выражающей общую направленность личности в принципиальности, коллективизме, правдивости, общественной направленности, трудолюбии, бескорыстии, скромности и справедливости к сверстникам, к младшим, к себе, отзывчивости и прямоте ($r = 0,759$ при уровне достоверности $p \leq 0,01$);

– с коммуникативной чертой характера, выражающей интеллектуальную направленность, т. е. высокий уровень наблюдательности, практической направленности ума, умения применять знания к практическим задачам, любознательность ($r = 0,574$ при уровне достоверности $p \leq 0,01$);

– с коммуникативной чертой характера, выражающей волевою направленность – высокий уровень уверенности, дисциплинированности, в том числе осознанной, инициативности, личной организованности, самостоятельности, собранности ($r = 0,753$ при уровне достоверности $p \leq 0,01$);

– с коммуникативной чертой характера, выражающей эмоциональную направленность – веселость, смешливость, бодрость ($r = 0,647$ при уровне достоверности $p \leq 0,01$);

– с коммуникативной чертой характера, выражающей отношение к деятельности – добросовестность и работоспособность ($r = 0,789$ при уровне достоверности $p \leq 0,01$);

– с коммуникативной чертой характера, выражающей отношение к другим людям – высокий уровень коллективизма, общительности, тактичности и чуткости ($r = 0,619$ при уровне достоверности $p \leq 0,01$);

– с коммуникативной чертой характера, выражающей отношение к самому себе – критическое отношение к своим силам, уверенность, требовательность к себе и самокритичность ($r = 0,702$ при уровне достоверности $p \leq 0,01$).

Таким образом, в результате использования метода математического анализа с помощью критерия Спирмена можем утверждать, что социальный интеллект имеет прямую взаимосвязь с коммуникативной компетентностью студентов психологов – чем выше уровень коммуникативной компетентности у студентов-психологов, тем выше у них уровень социального интеллекта.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Мысль, 2001. – 174 с.
2. Анурин В. Ф. Интеллект и социум. Введение в социологию интеллекта. – Н. Новгород: Изд-во Нижнеовг. университета, 2003. – 189 с.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М.: Академический проект, 2005. – 178 с.
4. Емельянов Ю. И. Обучение паритетному диалогу. – СПб.: Речь, 2001. – 174 с.
5. Капустина Е. А. Взаимосвязь социального интеллекта и коммуникативной компетентности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2004. – 22 с.
6. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погорьша В. М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
7. Лунева О. В. Социальный интеллект: понимание и основные подходы к изучению // Социальная психология XXI столетия. Т. 1 / под ред. В. В. Козлова. – Ярославль, 2004. – 384 с.
8. Михайлова Е. С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре способностей психолога-консультанта. – СПб.: Речь, 2001. – 189 с.
9. Михайлова Е. С. Методическое руководство. Диагностика социального интеллекта. Тест Дж. Гилфорда и М. Саливана. – СПб.: Иматон, 2003. – 53 с.
10. Мухина С. Е. Диагностика взаимоотношений учителя и учащихся в системе развивающего образования // Журнал научно-педагогической информации. – 2009. – № 2. – С. 26–45.

11. *Социальный интеллект: проблемы исследования и диагностики: учеб-метод. пособие* / сост. А. П. Лобанов, О. Н. Подунова, О. Н. Кунгурцева / под ред. А. П. Лобанова. – Минск: БГПУ, 2003. – 46 с.

12. *Чеснокова О. Б.* Возрастной подход к исследованию социального интеллекта // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 35–45.

Жданова Светлана Юрьевна

Печеркина Анна Викторовна

ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ОБЩЕЖИТИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема удовлетворения потребностей у студентов, проживающих в общежитии. Исследуются факторы, препятствующие удовлетворению базовых потребностей студентов. Полученные результаты позволяют говорить о том, что к числу значимых потребностей студенты относят потребности, связанные с организацией жилищного пространства в общежитии. На основании полученных результатов исследования были проанализированы ресурсы, направленные на улучшение условий жизни в студенческом общежитии, к числу которых были отнесены личностные ресурсы (коппинг стратегии человека, позволяющие успешно справляться с трудными ситуациями) и средовые (особенности организации материально-бытового и коммуникативного пространства). На основе полученных данных были разработаны рекомендации, направленные на улучшение условий проживания в общежитии. Было предложено в качестве мер, способствующих улучшению условий проживания в общежитии, наладить механизм обратной связи, активно использовать механизм студенческих инициатив, учитывать пожелания студентов по оптимизации и повышению качества жизни студентов в общежитии. Рекомендации направлены на активное вовлечение студентов, проживающих в общежитии, способствуют быстрому и своевременному решению насущных проблем, существующих в студенческих общежитиях.

Ключевые слова: иерархия потребностей, удовлетворение потребностей у студентов, особенности потребностей студентов, проживание в общежитии, психологическая поддержка.

Жданова Светлана Юрьевна – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия, svetlanaur@gmail.com

Печеркина Анна Викторовна – ассистент кафедры психологии развития, психолог, Центр психолого-педагогической помощи, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия, pecherkina.a@gmail.com

Доронина Вера Феликсовна – психолог, Центр психолого-педагогической помощи, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия, Vf_doronina8@mail.ru

Zhdanova Svetlana Yurievna – Head of Department of Developmental Psychology, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Perm State National Research University, Perm, Russia, svetlanaur@gmail.com

Pecherkina Anna Viktorovna – Assistant of the Department of Developmental Psychology, Psychologist at the Center for Psychological and Pedagogical Assistance, Perm State National Research University, Perm, Russia, pecherkina.a@gmail.com

Doronina Vera Feliksovna – Psychologist at the Center for Psychological and Pedagogical Assistance, Perm State National Research University, Perm, Russia, Vf_doronina8@mail.ru

Zhdanova Svetlana Yurievna

Pecherkina Anna Viktorovna

Doronina Vera Feliksovna

THE FEATURES OF NEEDS SATISFACTION OF STUDENTS LIVING IN THE HOSTEL

Abstract. The article deals with the problem of satisfaction the needs of students living in a hostel. Factors that interfere with meeting the basic needs of students are being investigated. The obtained results allow to say that among the significant students' are the needs related to the organization of housing space in the hostel. Based on the results of the research, resources were analyzed to improve the living conditions in the student hostel, including personal resources (copying human strategies that successfully deal with difficult situations) and environment (the organization of the material and communal space). Based on the received data, recommendations were developed aimed at improving the living conditions in the hostel. The following recommendations were proposed as a measure to improve the living conditions in the hostel: to establish a feedback mechanism, actively use the mechanism of student initiatives, take into account students' wishes for optimizing and improving the quality of life of students in the hostel. These recommendations are aimed at the active involvement of students living in the hostel, contribute to the prompt and timely resolution of pressing problems existing in student hostels.

Keywords: hierarchy of needs, satisfaction of needs among students, special needs of students living in a hostel, psychological support for people living in a hostel.

Одной из тенденций современности является академическая мобильность студентов, которая подразумевает привлечение в высшие учебные заведения не только молодежи из близлежащих регионов и областей, но и иностранных студентов. Исследования показывают, что одной из проблем, с которой сталкиваются студенты в процессе обучения в вузе, является проблема адаптации студентов к новым условиям образовательной среды. Эта проблема становится особенно актуальной для студентов, проживающих в общежитии, поскольку процесс адаптации к новым условиям образовательного пространства может быть сопряжен у них с трудностями в адаптации к новым условиям жизнедеятельности, связанными с новыми условиями проживания. Согласно И. А. Баевой, студенты, проживающие в общежитии, проходят двойную адаптацию. С одной стороны, студенты, проживающие в общежитии, испытывают трудности в плане адаптации к новым условиям обучения в вузе (новым требованиям, формам, работы, новому учебному коллективу), с другой стороны, вынуждены адаптироваться к новым условиям проживания [2, с. 38]. Смена условий жизнедеятельности, отрыв учащихся от семьи могут порождать особые психические состояния, например, тревогу, проявляться в замкнутости, угрюмости, капризности, сопровождаться нервозностью [1; 2, с. 38].

В связи с этим актуальной становится задача психологической поддержки лиц, проживающих в общежитии.

Психологическая помощь и сопровождение лиц, проживающих в общежитии, включает в себя изучение факторов, способствующих психологической безопасности личности студентов, проживающих в общежитии, их адаптации к новому месту проживания, а также поиск психологических ресурсов, направленных на преодоление неблагоприятных условий.

Анализ причин дезадаптации студентов, проживающих в общежитии, позволяет в качестве проблем, которые могут переживать студенты, находящиеся вдали от родного дома, выделить такой фактор, как разлука с близкими людьми. Особенно значимым является этот фактор для лиц, испытывающих привязанность к родителям.

К числу других факторов, обуславливающих низкий уровень адаптации студентов, проживающих в общежитии, можно отнести отсутствие у большинства студентов готовности к самостоятельной взрослой жизни. Трудности, которые испытывают студенты, могут быть связаны с недостаточно сформированным умением распределять свое время, планировать бюджет, соблюдать режим сна и отдыха, поддерживать чистоту и порядок в комнате, готовить еду.

В качестве причин дезадаптации студентов можно также назвать отсутствие развитого самоконтроля. Несформированность этого качества может сказываться не только на особенностях жизнедеятельности студентов, проживающих в общежитии, но и на результатах их учебной деятельности.

К факторам, вызывающим трудности у студентов, проживающих в общежитии, можно отнести также проблемы, связанные с организацией материально-бытового пространства, речь идет о комфортном обустройстве комнаты, в которой проживает студент, наличие в общежитии специальных комнат для учебных занятий, выполнения самостоятельной работы, которая в соответствии с современными требованиями должна занимать не менее 40 % всего учебного времени [4, с. 136].

В качестве причин низкой адаптации студентов, проживающих в общежитии, можно также назвать особенности организации коммуникативного пространства, в том числе наличие конфликтов с соседями по комнате, с администрацией общежития [4, с. 136].

Так, в исследовании И. А. Мещариковой, Е. Н. Погодиной были изучены особенности конфликтных ситуаций у студентов, проживающих в общежитии, были изучены частота конфликтов, динамика протекания, причины и факторы их обуславливающие [5]. Исследование осуществлялось на выборке первокурсников, совместно проживающих в комнате в студенческом общежитии, а также на выборке студентов других курсов. Согласно плану исследования студенты, проживающие в общежитии, должны были вести календарь (дневник) конфликтов на протяжении первых восьми недель обучения (сентябрь – октябрь), фиксировать все конфликты, происходящие в их комнате, а также причину и силу конфликта, которая определялась по трех балльной шкале (1 – слабый, 2 – средний, 3 – сильный конфликт).

Полученные авторами результаты исследования позволяют утверждать, что все студенты-первокурсники, проживающие в общежитии, в первые два месяца участвуют в конфликтах. При этом количество конфликтов нелинейно меняется от недели к неделе [5]. Так, в первую неделю наблюдается минимальное количество конфликтов (в среднем 8,4). Авторы объясняют это тем, что соседи по комнате только познакомились и едва знают друг друга. В дальнейшем количество конфликтов увеличивается и достигает максимума на третьей – четвертой неделях проживания в общежитии (среднее значение 12,0). Затем происходит постепенное снижение числа конфликтов. На шестой и седьмой неделях уровень конфликтов составляет 9,7, а на восьмой неделе число конфликтов снова немного возрастает (до 10,3). В среднем за первые четыре недели у студентов наблюдается 43,2 конфликта, при этом максимальное количество конфликтов составляет 88 конфликтов. В последующие четыре недели количество конфликтов становится чуть ниже – 41,4 (максимальное количество конфликтов за этот период 58).

Авторами также было обнаружено, что частота конфликтов между студентами, проживающими в одной комнате общежития, неодинакова на разных курсах, было установлено, что чем старше студенты, тем реже они вступают в конфликтные ситуации [5].

Половые различия у первокурсников в отношении частоты и динамики конфликтов были не выявлены.

Анализ причин существующих конфликтов позволил дифференцировать серьезные и несерьезные конфликты [5]. Было показано, что причины серьезных и несерьезных конфликтов варьируются в зависимости от курса обучения, к числу общих тенденций можно отнести тот факт, что вне зависимости от курса для всех проживающих в общежитии актуальными являются бытовые проблемы, которые выходят на первый план. К числу серьезных конфликтов студенты отнесли неспособность договориться, прийти к единому мнению относительно бытовых вопросов. В качестве причин несерьезных конфликтов авторы выделили помимо бытовых проблем, также проблемы в общении. И. А. Мещариковой, Е. Н. Погодиной установлено, что серьезные конфликты на старших курсах происходят реже, несерьезные конфликты происходят одинаково часто у студентов всех курсов [5].

С целью улучшения условий проживания в общежитии нами было организовано и проведено специальное исследование. Это исследование было осуществлено по инициативе администрации Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ). В соответствии с запросом были сформулированы цель и задачи исследования: 1) выявить факторы, препятствующие комфортному проживанию студентов в общежитии; 2) изучить возможные способы решения проблем, с которыми сталкиваются студенты в процессе проживания общежитии.

Исследование осуществлялось поэтапно. Первый этап включал в себя диагностику, целью которой было изучение проблем, с которыми сталкиваются студенты, проживающие в общежитиях университета. На втором этапе осуществлялся поиск ресурсов и разработка рекомендаций, направленных на улучшение условий проживания в общежитиях университета. Третий этап предполагает проведение коррекционной работы, которая осуществляется по запросу администрации университета и совместно с другими участниками образовательного пространства ПГНИУ.

Методы исследования

В ходе исследования были использованы различные методы и методики исследования. С целью изучения степени удовлетворенности основных потребностей студентов, проживающих в общежитии, а также причин возникающих в общежитии конфликтов была разработана авторская анкета. Анкета включала в себя 44 вопроса. Анкета была сконструирована на основе концепции А. Маслоу об иерархии потребностей, подхода И. А. Мещариковой, Е. Н. Погодиной к изучению причин, динамики конфликтов, возникающих между студентами, проживающими в общежитии, подхода А. В. Любина к изучению условий жизни в общежитии, связанных с организацией коммуникативного и материально-бытового пространства. Таким образом, в качестве ключевых параметров выступили следующие критерии анализа: частота конфликтов, участники конфликтов, причины конфликтов, способы социальной поддержки (к кому обращаются проживающие в общежитии за помощью в случае конфликта), возможные пути преодоления конфликтных ситуаций; степень удовлетворения потребностей у студентов, проживающих в общежитии.

Степень удовлетворения потребностей у студентов определялась на основе *удовлетворения естественных потребностей. Во внимание принимались условия*

проживания в общежитии; питание (как удовлетворяется потребность в питании, каково обустройство кухонных зон, удобство приготовления пищи); режим труда и отдыха (как удовлетворяется потребность в труде и отдыхе, выделены ли помещения, оборудованы ли специальные зоны для выполнения домашнего задания, каковы препятствия для комфортного проживания в общежитии, удовлетворяется ли потребность во сне, что мешает: разговоры соседей, шум в комнате, громкая музыка, яркий свет в ночное время, неприятные запахи, курение в комнате, другое); гигиена (чистота и ремонт в комнатах, туалетах, душевых, кухонных зонах, наличие насекомых).

Степень удовлетворения потребности в безопасности включала в себя такие пункты, как надежность пропускной системы, ответы на вопрос: к кому можно обратиться за помощью в случае экстренных ситуаций (проблем со здоровьем, проблем с электропитанием, другое); вопросы на знание правил внутреннего распорядка и проживания в общежитии.

Социальные потребности определялись на основе степени удовлетворения потребности в общении; участия в мероприятиях, проводимых в общежитии. Также определялись степень удовлетворения потребностей в признании и уважении; *потребность в самоактуализации (студентов спрашивали: есть ли у них возможность заниматься любимым делом (интересы, увлечения, хобби), удовлетворяются ли их потребности в занятиях спортом).*

В ходе работы над анкетой использовался метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступили психологи Центра психолого-педагогической помощи ПГНИУ, администрация университета, сотрудники структурных подразделений, служб ПГНИУ, непосредственно отвечающих за работу в общежитиях.

В процессе конструирования и обсуждения вопросов анкеты использовался метод фокус-группы, в котором приняли участие также студенты, проживающие в общежитии.

Проведение опроса осуществлялось в режиме онлайн, для этого было разработано специальное программное обеспечение, которое позволило осуществить сбор и обработку информации за сравнительно небольшой промежуток времени.

С целью изучения условий проживания студентов в общежитии также были использованы: метод анализа документов (осуществлялся анализ документов, в которых прописаны правила, существующие в общежитии), метод свободного описания. В ходе метода свободного описания с учетом подхода Д. Уолкера, Ф. Райхельд [6] респондентам, проживающим в общежитии, была предложена следующая инструкция: «Пожалуйста, напишите проблемы, с которыми Вы сталкиваетесь в общежитии. Чтобы Вы хотели улучшить? Напишите возможные пути решения данных проблем».

В ходе исследования был использован также метод скрытого наблюдения, метод наблюдения: осуществлялось посещение общежитий, комнат, где проживают студенты.

Выборку составили студенты 1–5 курсов, магистранты первого и второго года обучения Пермского государственного национального исследовательского университета, проживающие в общежитиях университета в количестве 80 человек. В процессе исследования учитывалось время проживания в общежитии. Количество проживающих больше года в общежитии составило 82,3 % человек, количество проживающих в общежитии от 6 месяцев до года – 14,5 %.

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе исследования были получены следующие результаты. Было установлено, что в основном обучающиеся удовлетворены условиями проживания в общежитии (41,9 % респондентов полностью удовлетворены условиями проживания в общежитии, 33,9 % респондентов в основном удовлетворены условиями проживания в общежитиях. 14,5 % респондентов удовлетворены частично, не удовлетворены условиями проживания 9,7 % человек, респондентов, полностью удовлетворенных условиями проживания в общежитии, нет).

Проживание в комнатах в общежитии для респондентов является в основном комфортным. Этому мнению придерживаются 30,6 % респондентов, 12,9 % респондентов ощущают проживание в своей комнате как очень комфортное, 6,5 % респондентов говорят о том, что проживание в комнате является для них некомфортным.

В качестве положительных моментов студенты и магистранты отмечают «низкую цену за проживание, атмосферу, которая сглаживает бытовые проблемы, возможность общаться с людьми, уборку общежития по будням, взаимопонимание студентов, безопасность, возможность принимать гостей, наличие всех удобств, наличие Интернета, сплоченность коллектива».

В качестве проблемных зон студенты отмечают проблемы, связанные с организацией пространства в местах общего пользования (душевые, туалет, кухня). Студенты говорят о необходимости ремонтных работ, отмечают, что мебель в комнатах является достаточно старой. В качестве острой проблемы для обучающихся выступает пропускной режим, устанавливающий жесткие требования при возвращении в общежитие в ночное время. В соответствии с этим правилом студент не может выйти из общежития в ночное время. В затруднительное положение в этом случае попадают студенты, которые вынуждены работать (задержка на работе). Этот факт согласуется с данными других исследователей, в частности, А. В. Любина, который указывая на эту проблему, пишет о том, что «любые уважительные причины (задержка на работе, посещение праздников, личная жизнь) в расчет не принимаются, напротив, являются поводом для давления на студента [4]. По-видимому, этим можно объяснить тот факт, что в 49 % случаев участниками конфликта, по мнению, опрошенных студентов и магистрантов, являются вахтеры, только в 14,3 % случаев – конфликты возникают с соседями по комнате.

По итогам проведенного обследования была дана обратная связь администрации университета, сотрудникам подразделения, непосредственно занимающихся вопросами общежитий.

Совместно с администрацией университета студентами, проживающими в общежитии, был осуществлен поиск ресурсов, направленных на улучшение условий жизни в студенческом общежитии. Были определены личностные и средовые ресурсы. К личностным были отнесены возможности человека, позволяющие успешно справляться с трудными жизненными ситуациями, к средовым – внешние факторы, связанные с организацией материально-бытового и коммуникативного пространства.

Были выработаны рекомендации, направленные на улучшение условий проживания в общежитии. Было предложено в качестве мер, направленных на улучшение условий проживания в общежитии, наладить механизм обратной связи, активно использовать механизм студенческих инициатив, учитывать пожелания студентов по оптимизации и повышению качества жизни студентов в общежитии. Эти рекомендации направлены на активное вовлечение студентов, проживающих в обще-

житии, способствуют быстрому и своевременному решению насущных проблем, существующих в общежитии.

В целом, полученные результаты исследования, позволяют сделать следующие выводы:

1) результаты исследования свидетельствуют о том, что для студентов, проживающих в общежитии, актуальными являются базовые, естественные потребности, связанные с условиями проживания в общежитии, а также потребности в признании и уважении;

2) ценным является то, что студенты видят способы решения существующих проблем. В качестве возможных путей решения проблем в общежитии студенты предлагают улучшить систему обратной связи, использовать в общежитии механизм реализации студенческих инициатив и их поощрения, например, предлагают провести конкурс на лучшую комнату в общежитии и как поощрение – сделать в этой комнате ремонт.

Список литературы

1. *Дога Е. В.* Развитие социальных компетенций подростков, проживающих в общежитии, через создание комфортной психологической атмосферы [Электронный ресурс]. – URL: http://prk.ucoz.ru/index/doga_e_y/0-123 (дата обращения: 10.11.2018).

2. *Баева И. А.* Психологическая безопасность студентов, проживающих в общежитии: проблемы и ресурсы [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskaya-bezopasnost-studentov-prozhivayuschih-v-obschzhitii-problemy-i-resursy> (дата обращения: 10.11.2018).

3. *Дарьенкова Н. Н.* Метод проектов в исследовании адаптации студентов вуза к условиям проживания в общежитии: результаты экспериментального исследования // Приволжский научный журнал. – 2013. – № 3. – С. 143–147.

4. *Любин А. В.* Удовлетворенность условиями проживания в общежитии // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 6 (2). – С. 136–139.

5. *Мещерякова И. А., Погодина Е. Н.* Опыт психологического анализа конфликтов в студенческом общежитии // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 3. – С. 29–38.

6. *Райхельд Ф.* Искренняя лояльность. Ключ к завоеванию клиентов на всю жизнь. – М., 2013.

Перевозкин Сергей Борисович
Перевозкина Юлия Михайловна
Федосов Валентин Геннадьевич

ТРАНСФОРМАЦИИ РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУРСАНТОВ

Аннотация. В статье анализируется проблема ролевой структуры курсантов в контексте межличностного взаимодействия, актуальность которой обусловлена реформами в системе высшего военного образования, усложнением учебных программ и повышением требований к подготовке командиров подразделений. Отмечается, что в процессе межличностного взаимодействия в воинском коллективе, который предполагает исполнение определенных ролей, курсанты реализуют свою потребность в общении, самовыражении и принадлежности к этой группе, что способствует развитию профессиональных компетенций будущего командира. Целью статьи является раскрытие трансформаций ролевой структуры курсантов в контексте межличностного взаимодействия.

Межличностное взаимодействие курсантов высшего командного училища рассматривается с позиции теории символического интеракционизма, определяющей включение личности в социальное пространство посредством усвоения ролей. Для эмпирического доказательства спланировано исследование, предполагающее изучение ролевой структуры межличностного взаимодействия курсантов высшего командного училища посредством метода структурно-психологического моделирования, предполагающего расчет матриц интеркорреляций в трех группах курсантов с различным уровнем межличностного взаимодействия с последующими вычислением структурных индексов.

Результаты исследования показали, что ролевая структура у курсантов со средним уровнем межличностного взаимодействия обладает большей организованностью и интегративностью, тогда как курсанты с низким и высоким уровнем межличностного взаимодействия имеют ролевую структуру с преобладанием дезинтегрирующих тенденций.

Сделан вывод, что эффективное освоение профессионально значимых ролей военнослужащих непосредственно влияет на успешность межличностных интеракций,

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

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

Федосов Валентин Геннадьевич – магистрант третьего года обучения, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия, fedosov1113@gmail.com

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

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

Fedosov Valentin Gennadievich – second-year undergraduate of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, fedosov1113@gmail.com

подготавливая курсанта к возможным вариантам взаимодействия в рамках высшего образовательного учреждения.

Ключевые слова: роли, межличностное взаимодействие, курсанты, высшее военное образование.

Perevozkin Sergey Borisovich

Perevozkina Julia Mikhailovna

Fedosov Valentin Gennadievich

THE ROLE FACTORS INTERACTION OF CADETS

Abstract. The article analyzes the problem of the role structure of cadets, the relevance of which is due to the reforms in the system of higher military education, the complexity of training programs and the increasing requirements for the training of unit commanders. It is noted that in the process of interpersonal interaction in the military team, which involves the performance of certain roles, cadets realize their need for communication, self-expression and belonging to this group, which contributes to the development of professional competencies of the future commander. The purpose of the article is to reveal the transformations of the role structure of cadets in the context of interpersonal interaction.

Interpersonal interaction of cadets of the higher command school is considered from the standpoint of the theory of symbolic interactionism, determining the inclusion of the individual in the social space through the assimilation of roles. For empirical evidence, a study was designed to study the role structure of interpersonal interaction of cadets of a higher school through the method of structural-psychological modeling, involving the calculation of intercorrelation matrices in three groups of students with different levels of interpersonal interaction, followed by the calculation of structural indices.

The results of the study showed that the greatest degree of role structure among cadets with an average level of interpersonal interaction is more organized and integrative, whereas students with a low and high level of interpersonal interaction have a role structure with a predominance of disintegrating tendencies.

It is concluded that the effective development of professionally significant roles of military personnel directly affects the success of interpersonal interactions, preparing the cadet for possible options for interaction within a higher educational institution.

Keywords: roles, interpersonal interaction, cadets, higher military education.

Введение в проблему

Актуальность исследования обусловлена реформами в системе высшего военного образования, усложнением учебных программ и повышением требований к подготовке командиров подразделений. Вышеперечисленное влияет на взаимоотношения в учебном коллективе и управление ролевым поведением курсантов. Именно в процессе межличностного взаимодействия, который предполагает исполнение той или иной роли, курсанты реализуют свою потребность в общении, самовыражении и принадлежности к этой группе, что способствует развитию профессиональных компетенций будущего командира.

Идея межличностного взаимодействия выступает основой понимания интерактивной природы общения [18; 19]. В теории трансактного анализа Э. Берна [2] рассматривается влияние эго-состояний на особенности межличностного взаимодействия. Определяя трансакцию в качестве единицы общения, состоящей из стимула и реакции, автор отмечает, что во время обмена трансакциями происходит взаимо-

действие между эго-состояниями партнеров по общению. В теории диадического взаимодействия Г. Келли и Д. Тибо [7] межличностное взаимодействие представляет собой обмен поведенческими реакциями и оценку соотношения выгод к потерям. В случае преобладания выгод над потерями межличностное взаимодействие будет продолжаться, в случае обратного соотношения – прервется. Т. М. Newcomb [20] полагал, что взаимодействие детерминировано сходными ориентациями и отношениями партнеров по общению. Рассматривая общение в качестве одного из множества факторов интеракции, А. А. Леонтьев [9] видит во взаимодействии коллективную, социально организованную деятельность. В то же время Б. Ф. Ломов [10], отрицая понимание общения как частного вида деятельности, утверждает, что общение является самостоятельной активностью субъектов, результат которой включает отношение двух индивидов. Именно в процессе межличностного общения, отмечает Б. Ф. Ломов, возникают особые человеческие отношения, выступающие фундаментом взаимодействия субъектов. Способность быть членом социальной системы общения обусловлена совокупностью потребностей, индивидуально-личностных свойств, опыта и ролевых моделей. В рамках перехода от исполнения одной роли к другой респондент переключается, с точки зрения Т. А. Чеботниковой [13], с одного социально-речевого стереотипа на другое, закрепленное за определенной ролью.

Ролевое поведение в структуре межличностных отношений считается одной из главных социальных функций курсанта. Рассматривая освоение ролевого репертуара как значимую составляющую профессионального становления курсантов, необходимо отметить, что уникальность ролевой структуры в профессиональной сфере опосредована, по мнению авторов [1; 8; 14], системой мотивов, интересов установок и ориентаций. Н. В. Гусева [3] предлагает понимать профессиональное самоопределение курсантов как процесс соотношения личности и профессиональной роли. Именно от осуществления сопряженности между Я-образом и ролевым ликом профессии в самосознании личности, с точки зрения автора, зависит адекватность профессионального самоопределения. Это утверждение до некоторой степени может рассматриваться как гипотеза, которую еще предстоит обсудить более подробно с позиций ролевого подхода, который рассматривает роль как единицу социального взаимодействия. В концепции символического интеракционизма основным понятием при анализе социализации личности выступает ролевое поведение, а сам процесс социализации представляет поэтапное освоение ролей. Само слово «роль» было заимствовано из старофранцузского, которым обозначали рулон бумаги с написанной на нем партией актера во французском театре. Ролевые ожидания, понимаемые George H. Mead [18] и его последователями [18; 20] как культурно закрепленные стереотипы, которые включены в конкретные права и обязанности в процессе реализации роли. Именно этот тезис стал базисным в нашем понимании ролевого поведения личности [12], в контексте которого мы предполагаем существование основных ролей, представляющих базисные модели, участвующие в межличностном взаимодействии, адаптации и социализации личности. На центральную позицию роли в контексте профессионального самоопределения указывает И. С. Кон [8], отмечающий дуалистичность этого взаимодействия: с одной стороны, личность определяет реализацию роли; с другой стороны, роль влияет на личность, создавая неповторимую ролевую комбинацию. Один из самых главных выводов из сказанного состоит в том, что роли пронизывают все сферы человеческого существования и жизнедеятельности – от личностной сферы до профессиональной сферы. Освоение ролей в профессиональной сфере отражается в модели

индивидуального восприятия ролей Matthew Neale & Mark A. Griffin [20]. Авторы определили, что эта модель базируется на трех составляющих: ролевых ожиданиях от исполнителя роли в организации; ролевых схемах, основанных на общественных ожиданиях, относительно конкретной роли; ролевой специфике селф-компонента. В представляемой модели ролевых восприятий авторы доказывают, что профессиональная реализация зависит от убеждений субъекта относительно конкретной роли. Этот тезис особенно важен в контексте профессионального становления военнослужащего. Так, в исследованиях Н. В. Гусевой [3] экспериментально доказано влияние курса обучения на развитие профессионально-ролевого самоопределения учащихся военного вуза. Автор обнаружила значимые различия в структуре ролевого пространства курсантов в зависимости от курса обучения ($p < 0,05$). Отмечая важность изучения ролевого поведения, Т. И. Кармазин [5] рассматривает его как базисный элемент развития личности и группы. Идентификация с ролью лидера у американских курсантов проводилась через обучение в специализированном лагере. Статистически значимыми предикторами, детерминирующими лидерский потенциал и эффективное освоение ролевой модели лидера, по данным Todd A. Gilson, Morgan Latimer & Marc Lochbaum [17], выступили воспринимаемые трудности курса, субъективная оценка своего лидерского потенциала, личностная успешность и социальный климат в курсантском коллективе.

Мы придерживаемся в этой работе основных позиции ролевой теории, рассматривающей активное освоение, ролевую трансляцию и ролевое взаимодействие в интеракциях курсантов. Обобщая проведенный анализ исследований ролевого поведения в воинском коллективе и его взаимосвязь с межличностным взаимодействием курсантов, необходимо отметить, что успешность профессионального функционирования напрямую связана с освоением ролевого репертуара военнослужащего. Межличностное взаимодействие между курсантами и между преподавателем и курсантами военного вуза базируется на ролевой основе. Это предполагает вскрытие природы и механизмов ролевого поведения, умение своевременно и правильно определить ролевую структуру учебной группы, владение методами коррекции системы ролевых отношений в курсантском коллективе, что повысит эффективность управленческого воздействия в ходе обучения военнослужащих. В этой связи представляется важным изучение социальных ролей как фактора организации межличностного взаимодействия курсантов.

Методы исследования

Для доказательства выдвинутого предположения проводилось исследование на эмпирической выборке курсантов НВВКУ (400 юношей в возрасте от 17 до 25 лет). В процессе исследования использовались методы для определения ролевого функционирования: методика «Калейдоскоп» (Ю. М. Перевозкина, Л. В. Панышина, О.О. Андронникова, Н. В. Дмитриева¹); «Измерение локуса ролевого конфликта» (ЛРК) П. П. Горностай; «Семейные роли и распределения ролей в семье» (РРС) Ю. Г. Алешина, Л. Я. Гозман, Г. М. Дубовская. «Краткий личностный опросник» (КЛО) Дж. Баррет, предназначен для изучения личностных особенностей в межличностном взаимодействии.

С целью изучения взаимовлияния ролевой структуры на межличностное взаимодействие курсантов применялся метод структурно-психологического анализа А. В. Карпова [6]. Общая выборка дифференцировалась стандартным методом «по-

¹ Патент на изобретение № 2625284 зарегистрирован от 12 июля 2017 г.

лярных групп» на три части (подгруппы) – на подгруппы с низким уровнем межличностного взаимодействия, средним уровнем и высоким уровнем.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты распределения курсантов на подгруппы демонстрирует, что большинство военнослужащих характеризуются высоким уровнем межличностного взаимодействия (57 %), обладают полезависимостью, стремятся к участию в массовых мероприятиях и принятию решений совместно с другими людьми (рис. 1).



Рис. 1. Процентное распределение курсантов по признаку межличностного взаимодействия

Менее 30 % респондентов имеют средний уровень и всего 14 % – низкий, что характеризует их как замкнутых, склонных к одиночеству, избегающих коллективную деятельность.

Далее, на основе данных психодиагностического исследования для каждой из подгрупп находились матрицы интеркорреляций ролевых компонентов. Анализ значимых корреляций в подгруппах курсантов с высоким средним и низким уровнем межличностного взаимодействия позволил выделить общее и частное. Общим для всех групп является отрицательная взаимосвязь локуса ролевого конфликта и ролевой модели старухи, положительная корреляция ролевой модели старика и роли воспитателя. Эта связь характеризуется следующими особенностями: при доминировании ролевой модели старика на первый план выходят такие особенности, как приверженность традициям, склонность к нравоучениям и морализация. При этом курсанты с доминированием этой ролевой модели отличаются выраженностью роли воспитателя, включающей в себя реализацию обязанностей, связанных с развитием военнослужащего в компетентную, моральную и социализированную личность. Такие курсанты впоследствии могут реализовывать эту ролевую модель через привитие ответственности, аккуратности, соответствие социально ожидаемым правилам и нормам.

Выбор этой фигуры в подвыборке курсантов может определяться закрытостью учебного заведения и трудностями в реализации сексуальных потребностей, характерных для этого возрастного периода курсантов. Эта фигура является объектом актуализации их сексуальной потребности и поэтому не случайна, связана с выраженностью роли сексуального партнера. Эта роль включает в себя проявление различного рода активности в плане сексуального поведения.

Преобладание ролевой модели ребенка-мальчика в выборке с низким уровнем межличностного взаимодействия характеризуется выраженностью роли организатора развлечений, которая отражает серьезные изменения в жизни воинского коллектива. Эта роль включает в себя выдвижение различного рода инициатив в сфере досуга, а также активность, связанную с организацией свободного времени. При актуализации ролевой модели ребенка-девочки курсанты в подвыборке со средним уровнем межличностного взаимодействия ориентированы на собственные ценности, устремления и потребности, тогда как в подвыборке военнослужащих с высоким уровнем межличностного взаимодействия эта роль трансформируется и на первый план выходят нормативы и ценности воинского коллектива, выражающиеся в подчинении. При этом собственные ценности уходят на второй план. Общим для групп с высоким и низким уровнем межличностного взаимодействия выступает взаимосвязь локуса ролевого конфликта с ролью организатора семейной субкультуры. Ориентация курсантов на групповые ценности воинского коллектива тесно связана с активностью, направленной на формирование у группы определенных культурных ценностей, достаточно разнообразных интересов и увлечений в подгруппе курсантов с высоким уровнем межличностного взаимодействия. В то же время курсантам с низким уровнем общения характерна ориентация на собственные убеждения, которые они пытаются выдать за общегрупповые.

Частной и отличительной взаимосвязью при низкой склонности к межличностному взаимодействию курсантов наряду с другими выступает положительная корреляция между ролевой моделью старухи и ролью воспитателя. Это характеризует военнослужащих склонных к ригидности в реализации профессиональных обязанностей. Примечательным является отсутствие установки на формирование у группы определенных культурных ценностей, достаточно разнообразных интересов и увлечений. Курсанты этой группы с выраженной ролевой моделью матери, актуализирующей проявление заботы об окружающих, направлены на групповые правила, нормы и ценности. Преобладание роли героя в группе военнослужащих с низким уровнем межличностного взаимодействия связано с отсутствием желаний организации досуга и формирования у личного состава морально-этических ценностей. Акцентирование детских ролей отрицательно связано с ролью организатора развлечений и ролью сексуального партнера. Полученные результаты демонстрируют, что выраженность у курсантов с низким уровнем межличностных взаимоотношений таких ролевых экспектаций, как хаотичная активность, рассогласованность и размытость правил, инфантильность и зависимость, сопровождается со снижением как сексуальной активности (такие курсанты не выступают инициаторами интимных отношений), так и активности, связанной с организацией досуга в воинском коллективе.

Частной и отличительной взаимосвязью при средней склонности к межличностному взаимодействию курсантов наряду с другим, выступает положительная взаимосвязь между ролевой моделью матери и ролью воспитателя, и ролью психотерапевта, а также отрицательная взаимосвязь с ролью организатора семейной

субкультуры. Это доказывает, что роль, связанная с заботой об окружающих, предполагает реализацию обязанностей, связанных с развитием военнослужащего в компетентную, моральную и социализированную личность. Они прививают ответственность, аккуратность помогают в учебе. Реализация этой роли сопровождается направленностью курсанта на решение личностных проблем партнера по общению. Вместе с тем актуализация этой роли связана со сниженной активностью в реализации группового досуга. Так же обнаружена положительная взаимосвязь между ролевой моделью трикстера, характеризующейся неподчинением статьям воинского устава, приказам командиров и начальников, и ролями воспитателя и организатора семейной субкультуры. Реализация этой роли в группе курсантов со средним уровнем межличностного взаимодействия включает в себя потребность в воспитании своих однокурсников.

Частной и отличительной взаимосвязью при высоком уровне к межличностному взаимодействию курсантов наряду с другими выступает положительная взаимосвязь между ролевой моделью девы и ролью воспитателя, психотерапевта, а также отрицательная взаимосвязь с ролью сексуального партнера. Реализация этой модели предполагает подчинение нормативам и правилам воинского коллектива и связана с направленностью курсанта на решение личностных проблем партнера по общению и привитию морально-этических качеств. Выраженность у курсантов с высоким уровнем межличностных взаимоотношений таких ролевых экспектаций, как хаотичная активность, рассогласованность и размытость правил, инфантильность и зависимость (ролевая модель мальчика), сопровождается желанием воспитывать военнослужащих.

Обнаружена взаимосвязь между локусом ролевого конфликта и ролью психотерапевта, раскрывающая сопряженность стремления делать все по-своему, проявлением инициативы и стремлением решать личностные проблемы партнеров по общению. Статистически значимая отрицательная корреляция между ролевой моделью отца и ролью организатора развлечений свидетельствуют о том, что курсанты с высоким уровнем профессиональной подготовки, включающим ответственность, дисциплинированность, жесткость, командирские качества, не стремятся выполнять роль организатора развлечений. Таким образом, в рамках структурно-психологического анализа, были установлены общие и частные закономерности структурной организации курсантов с различным уровнем межличностного взаимодействия, среди которых можно выделить локус ролевого конфликта, выступающий определяющим ролевым компонентом межличностного взаимодействия военнослужащего.

На основе матриц интеркорреляций были построены структурограммы значимо коррелирующих интеллектуальных параметров, которые, собственно говоря, и эксплицируют структурную организацию ролевого взаимодействия в исследованных подгруппах курсантов. Эти структурограммы, равно как и в предыдущем исследовании, обрабатывались по системе структурных индексов (ИКС, ИДС, ИОС), а также посредством метода χ^2 , направленного на определение меры гомогенности-гетерогенности полученных структур ролевого взаимодействия в различных подгруппах. Реализация всех этих методических процедур позволила выявить следующие основные особенности и закономерности. Сравнение матриц интеркорреляций ролевых факторов в группах с разным уровнем межличностного взаимодействия курсантов демонстрирует, что все они гетерогенны ($p < 0,05$).

Полученные результаты позволяют говорить о наличии качественных различий ролевых структур в трех исследуемых группах. Как следствие, мы можем конста-

тировать наличие качественных трансформаций всей ролевой структуры межличностного взаимодействия курсантов, которые являются структурными и определяют различия в самом уровне межличностного взаимодействия. Такой результат отражает важную закономерность – ролевые эффекты выполняют в межличностном взаимодействии военнослужащих определяющую роль.

Изучение индексов структурной организации в группах курсантов с высоким, средним и низким уровнем межличностного взаимодействия демонстрирует, что значения индексов изменяется в зависимости от уровня межличностного взаимоотношения курсантов (табл. 1).

Таблица 1

Индексы структурной организации в группах курсантов с высоким уровнем межличностного взаимодействия, средним и низким

Индексы структурной организации	Уровень межличностного взаимодействия		
	высокий	средний	низкий
ИКС	21	22	15
ИДС	21	12	23
ИОС	0	10	-8

Индекс когерентности обнаруживает наиболее высокие значения в подгруппах курсантов с высоким и средним уровнем межличностного взаимодействия и резко снижается в подгруппе курсантов с низким уровнем.

При высоком и низком уровне межличностного взаимодействия курсантов высоко представлен индекс дивергентности (рис. 2). Это свидетельствует о том, что в подгруппе курсантов с низким уровнем межличностного взаимодействия преобладают дивергентная функция, которая приобретает вполне самостоятельное значение. Полученные результаты отражают ряд закономерностей.

Во-первых, при переходе от подгруппы курсантов с низким уровнем межличностного взаимодействия к среднему и высокому уровню индекс когерентности значительно повышается (ИКС = 21 (рис. 2).

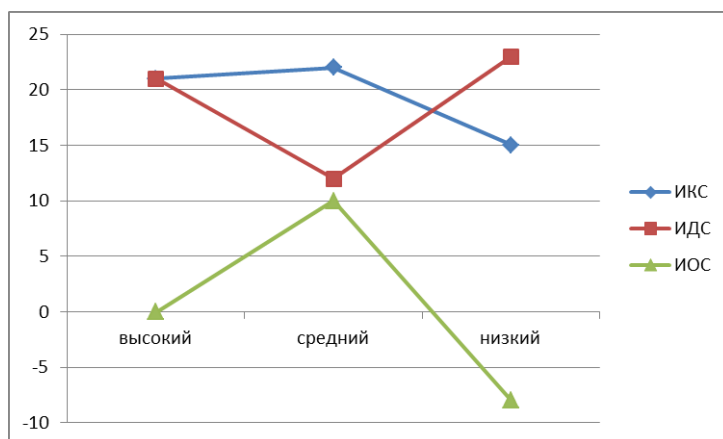


Рис. 2. Изменение ролевой структуры межличностного взаимодействия курсантов

Тогда как анализ индекса дивергентности демонстрирует обратную зависимость – при переходе от курсантов от низкого уровня межличностного взаимодействия к среднему индекс дивергентности структуры существенно снижается

(ИДС = 12), а при переходе к подгруппе курсантов с высоким уровнем межличностного взаимодействия индекс дивергентности структуры повышается практически до уровня курсантов с низким уровнем межличностного взаимодействия (ИДС = 21).

В-третьих, суперпозиция динамики двух этих индексов обуславливает и еще более выраженную динамику обобщенного структурного индекса – индекса организованности структуры интеллектуальных параметров, который определяется как разница величин индекса интегрированности (ИКС) и индекса дифференцированности (ИДС). В результате этого оказывается, что наибольшей степенью структурной организованности обладают лица не с низким (что вполне ожидаемо и естественно), но и не с наиболее высоким уровнем межличностного взаимодействия, а респонденты со средним уровнем межличностного взаимодействия. Этот результат уже значительно менее ожидаем и объясним с точки зрения априорных предположений о сути механизмов межличностного взаимодействия. Он, соответственно, требует своего объяснения. Можно утверждать, что между уровнем развития уровня межличностного взаимодействия и степенью структурной организации ролевых компонентов как социально-психологического качества личности имеет место зависимость «типа оптимума» (а не максимума). В этой связи нельзя, конечно, не подчеркнуть, что эта же зависимость была обнаружена А. В. Карповым [6] в ряде психологических исследований. В силу этого наиболее общий смысл полученного результата состоит, по-видимому, в следующем. По всей вероятности, существует прямая и сильная детерминационная связь одного – причем, очень интегративного, а потому и очень важного для личности ее социально-психологического качества – межличностного взаимодействия именно со структурной (т. е. с собственной) организацией другого, столь же значимого и определяющего социально-психологического качества – ролевого взаимодействия курсантов.

Причем наиболее показательно то, что сам характер – содержание и смысл этой связи – настолько естественен и закономерен, что появляются достаточные основания для заключения, согласно которому именно межличностное взаимодействие выступает одним из средств, а не исключено, и механизмов самой структурной организации ролей. С другой стороны, ролевое поведение курсантов в условиях образовательного военного учреждения выступает детерминантой межличностного взаимодействия.

Заключение

Проведенное исследование позволило сформулировать ряд выводов, один из которых предполагает, что ролевые компоненты могут выступать надежными индикаторами успешного межличностного взаимодействия в воинском коллективе. Эффективное освоение профессионально значимых ролей военнослужащих непосредственно влияет на успешность межличностных интеракций, подготавливая курсанта к возможным вариантам взаимодействия в рамках высшего образовательного учреждения.

Роли представляют собой часть социальной системы и выступают метакомпонентами по отношению к личности военнослужащего, обеспечивая необходимый адаптивный потенциал в воинском коллективе. Наличие качественных трансформаций всей ролевой структуры межличностного взаимодействия курсантов обуславливает различия в самом уровне межличностного взаимодействия. Такой результат отражает важную закономерность – ролевые эффекты выполняют в межличностном взаимодействии военнослужащих определяющую позицию. Являясь социальным продуктом, роли ассимилируются с личностью курсанта и становятся регулятор-

ными механизмами межличностного взаимодействия, обеспечивая определенное ролевое поведение и активность в рамках усвоенной роли военнослужащего в воинском коллективе.

Существует прямая и сильная детерминационная связь одного – причем, очень интегративного, а потому и очень важного для личности ее социально-психологического качества – межличностного взаимодействия именно со структурной (т. е. с собственной) организацией другого, столь же значимого и определяющего социально-психологического качества – ролевого взаимодействия курсантов. Сам характер – содержание и смысл этой связи – настолько естественен и закономерен, что появляются достаточные основания для заключения, согласно которому именно межличностное взаимодействие выступает одним из средств, а не исключено, и механизмов самой структурной организации ролей. С другой стороны, ролевое поведение курсантов в условиях образовательного военного учреждения выступает детерминантой межличностного взаимодействия.

Следовательно, роли, являясь социальным продуктом, ассимилируются с личностью курсанта и становятся регуляторными механизмами межличностного взаимодействия, обеспечивая определенное ролевое поведение и активность в рамках усвоенной роли военнослужащего в воинском коллективе.

Список литературы

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 364 с.
2. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. – М.: Фаир-Пресс, 2000. – 480 с.
3. *Гусева Н. В.* Профессионально-ролевое самоопределение курсантов вузов МВД России: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 257 с.
4. *Дружинин В. Н.* Очерки экзистенциальной психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 160 с.
5. *Кармазин Т. И.* Социально-психологические особенности ролевого поведения курсантов вузов сухопутных войск в процессе обучения: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 240 с.
6. *Карпов А. В.* Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография. – Ярославль: ЯРГУ, 2018. – 744 с.
7. *Келли Г., Тибо Дж.* Межличностные отношения. Теория взаимозависимости // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М., 1984. – С. 61–81 с.
8. *Кон И. С.* Социологическая психология. – М.: Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 1999. – 560 с.
9. *Леонтьев А. А.* Психология общения. – М.: Смысл: Академия, 2007. – 368 с.
10. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
11. *Перевозкина Ю. М.* Импазо-ролевая модель диагностики социализации личности // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 126–133.
12. *Перевозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б.* Импазо-ролевое прогнозирование особенностей социализации в коммуникативной сфере подростков // СМАЛЬТА. – 2015. – № 4. – С. 39–46.
13. *Чеботникова Т. А.* Социальная роль и речевое поведение личности: инвариант и варианты [Электронный ресурс] // СИСП. – 2011. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-rol-i-rechevoe-povedenie-lichnosti-invariant-i-varianty> (дата обращения: 01.10.2018).
14. *Ядов В. А.* Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 35–52.

15. *Bartone P. T., Johnsen B. H., Eid J., Brun W., Laberg J. C.* Factors Influencing Small-Unit Cohesion in Norwegian Navy Officer Cadets // *Military Psychology*. – 2002. – No. 14 (1) – pp. 1–22. DOI: 10.1207/S15327876MP1401_01.
16. *Bradley J. P., Nicol A. A. M.* Predictors of Military Training Performance for Officer Cadets in the Canadian Forces // *Military Psychology*. – 2006. – No. 3 (18) – pp. 219–226. DOI: 10.1207/s15327876mp1803_3.
17. *Gilson T. A., Latimer M., Lochbaum M.* Post-LDAC Reflections of ROTC Cadets: Relationship to Leadership and Performance // *Journal of Applied Sport Psychology*. – 2015. – No. 2 (27). – pp. 235–248. DOI: 10.1080/10413200.2014.982306.
18. *Goffman E.* On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction // *Psychiatry Interpersonal and Biological Processes*. – 1955. – No. 3 (18) – pp. 213–231. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00332747.1955.11023008>.
19. *Mead G. H.* The Social Self // *Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes*. – 1978. – No. 2 (41). – pp. 178–182. – DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00332747.1978.11023971>.
20. *Neale M., Griffin M. A.* A Model of Self-Held Work Roles and Role Transitions // *Human Performance*. – 2006. – No. 1 (19). – pp. 23–41. – DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15327043hup1901_2.
21. *Newcomb T. M.* An Approach to the Study of Communicative Acts [Электронный ресурс] // *Psychological Review*. – 1953. – No. 6 (60). – pp. 393–404. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Newcomb+T.+M.+An+Approach+to+the+Study+of+Communicative> (дата обращения: 01.10.2018).
22. *Wells K.* Marching to be somebody: a governmentality analysis of online cadet recruitment // *Children's Geographies*. – 2014. – No. 3 (12). – pp. 339–353. – DOI: 10.1080/14733285.2014.922680.

Пузырёва Любава Олеговна

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ВОСПРИЯТИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПОЛИТИКА

Аннотация. Статья посвящена изучению половых особенностей в восприятии индивидуальности политического деятеля. Анализируется современное состояние проблемы, делается вывод о недостатке исследований в отношении данного вопроса. Описывается процедура проведенного эмпирического исследования, методы сбора и обработки данных. Выборочную совокупность составили студенты города Перми в возрасте от 18 до 24 лет (50 % женщин). В дизайне исследования использовался квазиэксперимент, который включал в себя демонстрацию видеозаписей в группах испытуемых и сбор эмпирического материала с учетом варьирования пола политика и пола реципиента. В качестве основных методов сбора данных использовались метод свободного самоотчета и семантический дифференциал. Для последующего анализа использовался компьютеризированный контент-анализ, сравнительный анализ с помощью t-критерия Стьюдента, углового преобразования Фишера, факторный анализ методом главных компонент. В результате исследования было показано, что образ политика у реципиентов-женщин является более детализированным, при восприятии видеозаписей выступлений женщины концентрируют внимание на невербальной, а мужчины – на вербальной составляющей. Дополнительно выявлено, что реципиенты демонстрируют эмоциональное непринятие политика своего пола и принятие политика противоположного пола.

Ключевые слова: индивидуальность, половые особенности, политический лидер, индивидуальность политика, пол.

Puzyreva Lyubava Olegovna

THE SEX FEATURES OF PERCEPTION OF POLITICIAN PERSONALITY

Abstract. The article is devoted to the study of sexual characteristics in the perception of the politician personality. The current state of the problem is analyzed, and a conclusion is drawn about the lack of research on this issue. The procedure of the conducted empirical research, methods of data collection and processing is described. The sample was made up of students from the city of Perm at the age of 18 to 24 years (50% of women). The design of the study used a quasi-experiment. The quasi-experiment included demonstration of videos in groups of students and collection of empirical material, with variation of factors: sex of the politician and sex of the recipient. As the main methods of data collection, were used the method of self-reporting and the semantic differential. We used computerized content-analysis, t-test, F-test, factor analysis by the principal component method. As a result of the study, it was shown that the image of the politician among female recipients is more detailed. At perception of videos of performances of the politician women concentrate attention on nonverbal, and men - on a verbal component. Additionally the recipients demonstrated an emotional non-acceptance of the politician of the same sex and the acceptance of the politician of the opposite sex.

Keywords: individuality, sex, political leader, individuality of politician.

Пузырёва Любава Олеговна – старший преподаватель кафедры психологии развития, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия, puzireva.l@gmail.com

Puzyreva Lyubava Olegovna – Senior Lecturer at the Department of Developmental Psychology, Perm State University, Perm, Russia, puzireva.l@gmail.com

Анализ существующей литературы и исследований по проблеме особенностей восприятия индивидуальности политика показал, что вопросы половых различий не являются первостепенными и не привлекают пристального внимания ученых, в отличие от других сторон и аспектов этой проблемы. Однако исследователями все же подчеркивается факт наличия некоторых феноменов, связанных с половыми особенностями.

Удалось установить, что большинство исследований половых различий в восприятии индивидуальности политика проведено на примерах зарубежных политических лидеров. Так, Е. С. Гриценко исследует проблему в рамках британского и американского политического пространства [1]. А. Н. Дудецкая, рассматривая проблему специфики поведения политиков в связи с полом, обращается к изучению особенностей немецких политиков [2]. С. В. Никитиной изучались репрезентации женщины-политика в англоязычном дискурсе [4].

Можно заключить, что в целом проблема половых особенностей в восприятии индивидуальности политика остается на данный момент малоизученной. Стоит отметить, что в существующих исследованиях подчеркиваются преимущественно проблемы стереотипизации и выражения стереотипов при описании политических лидеров в СМИ.

В связи с этим интересным представляется изучить половые особенности в восприятии политических деятелей мужчин и женщин у реципиентов мужчин и женщин. На решение этого вопроса было направлено наше эмпирическое исследование.

С целью выявления особенностей восприятия индивидуальности политика в связи с полом был использован квазиэкспериментальный план исследования, который включал в себя демонстрацию стимульного материала в группах испытуемых и сбор эмпирического материала с учетом варьирования факторов: пола политика и пола реципиента.

В качестве стимульного материала были использованы записи выступления политических деятелей (мужчин и женщин). Длина транслируемых видеороликов была фиксирована и составляла 5 минут. Этот временной промежуток был выбран в соответствии с результатами, полученными в исследовании С. Ю. Ждановой, В. Б. Полякова и Э. Е. Нахтаровой «Особенности восприятия человека на видеозаписи в связи с продолжительностью ее предъявления» (2012). Авторами было обнаружено, что длина видеоролика влияет на выделяемые и описываемые характеристики. При предъявлении пятиминутного видеоролика испытуемые обращали больше внимания не на внешность человека и его индивидуальные характеристики, как при пятисекундной видеозаписи, а на психологические свойства личности, что является более глубоким уровнем познания индивидуальности [3].

В качестве эмпирических методов были выбраны: метод свободного описания М. Лалджи с применением метода компьютерного контент-анализа и метод семантического дифференциала, представленный авторским опросником Н. В. Козловской «Семантический дифференциал» (2012), созданным специально для изучения семантического пространства образа политика. В качестве методов математической статистики были использованы: критерий ϕ -углового преобразования Фишера, описательные статистики, t -критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок, эксплораторный факторный анализ (анализ методом главных компонент).

В исследовании приняли участие студенты Пермского государственного национального исследовательского университета специальностей естественнонаучного и гуманитарного циклов. Для контроля влияния побочных факторов из выборки

были исключены специальности, связанные с политологией, PR и т. п. Специфика подготовки студентов по указанным направлениям включает детальное изучение механизмов создания и трансформации образа публичного человека вообще и политика в частности, что могло бы повлиять на результаты исследования.

В ходе исследования были выявлены специфические различия в восприятии образа политика в связи с его полом. С помощью статистической обработки данных, полученных методом семантического дифференциала, удалось выделить в образе политика 4 фактора: *авторитетность*, *харизматичность*, *энергичность*, *компетентность*. Структура образа политика-мужчины и политика-женщины является сходной. Главным компонентом в обоих случаях является характеристика авторитетности, которая не является полоспецифичной. Различия же заключаются в разной наполненности факторной структуры образа и величиной факторных весов. В образе женщины-политика преобладает характеристика *энергичность*, тогда как в образе мужчины-политика – характеристики *харизматичность* и *компетентность*.

С помощью *t*-критерия Стьюдента для зависимых выборок также удалось показать, насколько восприятие индивидуальности политика и его образ как результат процесса восприятия имеют различия в связи с полом политика. После математико-статистической процедуры анализа данных было установлено, что реципиенты по-разному воспринимают индивидуальность мужчины-политика и женщины-политика. Образ мужчины-политика в большей мере наделяется такими характеристиками, как внушительный, зрелый, опытный, стратег. Образ женщины-политика имеет следующие специфические характеристики: компромиссный, гибкий, обаятельный, сексуальный, привлекательный.

Кроме того, в ходе исследования были выявлены особенности восприятия индивидуальности политика в связи с полом реципиентов. Обнаружено, что у реципиентов-мужчин восприятие индивидуальности политика отличается выделением в структуре образа в большей мере характеристик деятельности, вербального компонента коммуникации. В меньшей мере реципиенты-мужчины выделяют характеристики внешности и физических качеств. У реципиентов-женщин в структуре образа политика преобладают характеристики внешнего вида, физических качеств, невербального компонента коммуникации. Восприятие индивидуальности политика у реципиентов-женщин отличается вниманием к мелким деталям внешнего облика, которые зачастую игнорируются мужской аудиторией (кольцо, часы, сережки, значок и др.).

При восприятии выступления политика реципиенты-женщины уделяют больше внимания его речевой манере и внешнему виду, реципиенты-мужчины концентрируют внимание на содержательной стороне выступлений.

С помощью *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок также удалось выявить, насколько восприятие индивидуальности политика имеет специфику в связи с полом реципиентов. Показано, что реципиенты-женщины выделяют больше характеристик в структуре образа политика, например, ум, опыт, серьезность и др. Их образ более подробный, детализированный, развернутый.

Кроме того, в ходе анализа полученных данных были выявлены специфические особенности восприятия индивидуальности политика в одновременной зависимости от двух факторов: пола политика и пола реципиента.

Было установлено, что специфической чертой восприятия политика-мужчины у реципиентов-мужчин является ориентация на познавательную сферу политика,

характеристики профессиональной деятельности и вербальный компонент коммуникации. Кроме того, реципиенты-мужчины резко негативно настроены в отношении мужчин-политиков, демонстрируют эмоциональные реакции неприятия. Отличием в восприятии политика-мужчины у реципиентов-женщин состоит в концентрации внимания на физических качествах, внешнем виде, невербальном компоненте выступления. Отличительной особенностью также является эмоциональное принятие реципиентами-женщинами политика-мужчины.

Также полученные данные показывают, что при восприятии политика-женщины реципиенты-мужчины ориентированы на внешний вид и вербальный компонент выступления, демонстрируют эмоциональное принятие. Восприятие политика-женщины в группе реципиентов-женщин отличается выделением физических качеств, характеристик внешности и невербального компонента коммуникации, а также резким эмоциональным неприятием.

Таким образом, было доказано, что восприятие индивидуальности политика имеет отличия в связи с полом политика и полом реципиента. В основе структуры образа политика лежат сходные характеристики, однако образ политика-мужчины и политика-женщины отличается разной наполненностью структуры образа и разной значимостью, весом включенных компонентов. Установлено, что образ политика у реципиентов-женщин является более детализированным. Реципиенты-женщины при восприятии видеозаписей выступлений политиков концентрируют внимание на невербальной стороне, реципиенты-мужчины – на вербальной составляющей. Выявлено, что реципиенты демонстрируют эмоциональное неприятие политика своего пола и эмоциональное принятие политика противоположного пола.

Выявленные половые особенности в восприятии индивидуальности политика углубляют и расширяют имеющиеся в науке данные по проблеме индивидуальности политика. Результаты вносят вклад в изучение закономерностей восприятия политика и могут активно применяться в теории связей с общественностью, в деятельности практического психолога, данные могут быть полезны при конструировании медиатекстов и разработке видеороликов политической тематики.

Список литературы

1. *Гриценко Е. С., Сергеева М. В., Лалетина А. О.* Гендер в британской и американской лингвокультуре: монография. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 224 с.
2. *Дудецкая А. Н.* Гендерная специфика коммуникативного поведения немецких политических деятелей: дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2009. – 156 с.
3. *Жданова С. Ю., Поляков В. Б., Нахтарова Э. Е.* Особенности восприятия человека на видеозаписи в связи с продолжительностью ее предъявления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия Педагогика, психология. – 2012. – № 2(9). – С. 115–117.
4. *Никитина С. В., Болдырева И. И.* Конструирование гендера в современных англоязычных СМИ на примере языковой репрезентации женщины-политика // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 1. – С. 39–43.
5. *Пузырёва Л. О., Жданова С. Ю.* Восприятие образа политика в связи с полом // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2016. – № 4-1. – С. 78–85.

УДК 316

Федоров Николай Юрьевич

КОНКРЕТНЫЙ ЧЕЛОВЕК ГУМАНИТАРНЫХ НАУК. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ЭСКИЗ

Аннотация. Сделана попытка сформулировать коренную категорию, лежащую в основе гуманитарных наук. Это – «конкретный человек», создатель культуры и общества. Формулируя эту категорию, автор статьи исходит из общепризнанных положений о предмете психологии, истории, экономики и других гуманитарных наук, опирается на достигнутое. Вместе с тем он стремится представить их общее категориальное основание. Каждая из гуманитарных наук исследует определенный круг качеств, действий и отношений такого человека. На этой основе образуются социальные группы, нормы и институты, организации и общности, общество как таковое. Они исследуются каждой гуманитарной наукой в своем аспекте и могут быть синтезированы социологией. Категория конкретного человека дает теоретическое основание интеграции гуманитарных наук.

Ключевые слова: конкретный человек, гуманитарные науки, социальные качества, деятельные отношения, группы, институты, общности.

Fedorov Nikolay Yuryevich

THE CONCRETE PERSON OF HUMANITARIAN SCIENCE. METHODOLOGICAL SKETCH

Abstract. An attempt is made to formulate the root category underlying the Humanities. It is a "concrete person", the Creator of culture and society. Formulating this category, the author proceeds from the generally recognized provisions on the subject of psychology, history, Economics and other Humanities, based on what has been achieved. However, it seeks to present their General categorical basis. Each of the Humanities explores a certain range of his qualities, actions and relationships. On this basis social groups, norms and institutions, organizations and communities, society as such, are formed. They are studied by every humanitarian science in its aspect and can be synthesized by sociology. The category of a concrete person gives a theoretical basis for the integration of the Humanities.

Keywords: concrete person, humanitarian science, social quality, active relationships, groups, institutions, communities.

Понимание конкретного человека, которое стремится сформулировать автор настоящей статьи, исходит из теоретических представлений известных отечественных гуманитариев. Высказанные ими положения сближаются в философских основани-

Федоров Николай Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии организаций и социальных технологий социологического факультета, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», Москва, Россия

Fedorov Nikolay Yuryevich – candidate of psychological Sciences, associate Professor of sociology of organizations and social technologies, faculty of Sociology, Russian state humanitarian University, Moscow, Russia

ях трактовки человека и порождены диалектическим пониманием его деятельностной общественной сущности. Такие положения мы находим у Г. С. Батищева [3; 4], Э. В. Ильенкова [9], И. Т. Фролова [20], Б. Г. Юдина [16] и др. В психологии сущность человека раскрыли С. Л. Рубинштейн [24], А. Н. Леонтьев [12], Б. Г. Ананьев [1], а также другие последователи культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Всеобщие историко-деятельностные отношения лежат в основе учения Л. Н. Гумилева [28] и многих современных историков, например, В. Л. Иноземцева [10], В. И. Пантина [27] и др.

Товары, деньги, капитал, порожденные в деятельности человека как рабочей силы, исследуют создатели экономической теории знаний и науки, образования и здоровья как человеческих качеств, что происходит в тесной связи с теорией человеческого капитала в работах В. И. Марцинкевича и И. В. Соболевой [15], Р. И. Капелюшниковой [11] и др. Теоретические положения деятельного человека проникли в политологию в работах К. С. Гаджиева [6] и А.С. Парина [26] и других авторов, в демографию, например, в исследованиях под руководством А. В. Вишневого [8]. Множество научных работ по проблемам человека в области отдельных гуманитарных наук позволили социологам поставить и изучить его как социальный феномен, что было отражено в исследованиях «Человек как объект социологического исследования» [22], в книгах С. Г. Спасибенко [18], Ж. Т. Тощенко [25] и др., изучалось и изучается на разнообразном эмпирическом материале советского периода [22; 23] и в современной России [5; 17].

Человек и его культура, его «вторая природа» является коренным предметом исследования гуманитарных наук [2; 7; 13; 14; 19]. Каждая из них изучает определенный ряд и систему однопорядковых человеческих качеств и действий, совершаемых благодаря этим качествам; изучает отношения, которые складываются между множеством людей в этих действиях. Хорошо известно, что психологи посвящают свои исследования строению и закономерностям психики и сознания в единстве с поведением под влиянием взаимоотношений между людьми и физиологии человеческого организма; что экономисты рассматривают рабочую силу индивидов, в совместном труде которых создается товар, деньги и капитал, концентрирующие в себе экономические отношения; что историки исследуют события – пространственно-временные процессы различных видов деятельности и развития людей и обществ, их причины и условия; что демографы раскрывают тенденции населения – жизнь людей и ее длительность, рождаемость и смертность во взаимосвязи групп различного пола и возраста в национальных, региональных, поселенческих и других условиях. Специалист-гуманитарий, таким образом, анализирует отдельные аспекты жизни и деятельности личности, социальной группы и общества, т. е. анализирует абстрактные стороны человека, и именно таким, отделенным друг от друга людям в их определенных качествах и деятельных отношениях посвящена каждая гуманитарная наука. Лишь в небольшой мере и столь же односторонне специализированный гуманитарий принимает в расчет влияние процессов, изучаемых другим специалистом: экономист обеспокоен снижением численности населения трудоспособного возраста, юрист может рассматривать преступность как результат нищеты и безработицы, историк смотрит не просто на события, а и на их экономические и психологические причины. Таким образом, в каждой гуманитарной науке человек и общество рассматриваются, прежде

всего, в одном или нескольких, но все же ограниченных аспектах, выбранных из множества возможных направлений исследования, т. е. абстрактно.

Вместе с тем в общественном сознании сложилась отчетливая тенденция к исследованию тех или иных человеческих явлений конкретно, в единстве множества социальных качеств людей, личностей и отношений между ними, в единстве многообразной человеческой деятельности. С этой точки зрения важны так называемые «комплексные» научные исследования, учитывающие влияние на изучаемый предмет нескольких разноплановых общественных процессов и явлений. В каждом таком исследовании виден шаг на пути к интеграции гуманитарных наук, и исходной для нее может стать категория «конкретный человек». Остановимся на ее содержании.

Как известно, конкретное перед познающим субъектом предстает двояко: как наблюдаемое, чувственно воспринимаемое проявление и как единство его отдельных абстрактных компонентов. Первое возникает в процессе познания через органы человеческих чувств, второе – в результате «восхождения от абстрактного к конкретному», т. е. синтеза первоначально проанализированных различных сторон предмета. Конкретный человек выступает в виде единства, целостности его социальных качеств и деятельных отношений. И каждый гуманитарий выделяет и рассматривает «свой» аспект такого человека – психологический, правовой, исторический, экономический и любой другой, вместе с тем благодаря этой категории получает возможность включиться в общегуманитарный контекст, например, изучить психологические компоненты в своем экономическом исследовании (экономическая психология), в решении научной задачи разработки принципов формирования власти (задачи политологии) учесть влияние демографических факторов, скажем, поведение молодежи и женщин на политической арене и т. д. Конкретный человек предстает как родовой деятель, субъект общественной деятельности и создания культуры, воплощенный во множестве личностей – в индивидуализированных разнообразных социальных качествах и деятельных отношениях индивида в их взаимосвязи, воплощенных в личности – индивидуализации конкретного человека. Но каждая отрасль гуманитарной науки рассматривает личность изолированно: в одной-двух близких областях жизни. Здесь складываются общественные группы, и каждая из них может быть сформирована по абстрактным гуманитарным критериям: возрастным, образовательным, психологическим, экономическим и др. Сочетание же множества разнородных критериев позволяет исследовать личность, группу и общество конкретно, как целостность различных качеств и отношений, как единую многообразную деятельность. Так, по политическому (политологическому) критерию образуются группы властвующих и подчиненных, рядовых граждан и профессиональных политиков, по правовому – группы законопослушных личностей и правонарушителей, по психологическому – холерики, сангвиники и другие, по экономическому – богатые и бедные и т. д. Категория конкретного человека, конкретной личности позволяет сформировать такие группы по взаимосвязанным разнопорядковым критериям – политическим с психологическими, экономическим с педагогическими, правовым с демографическими и по другим. Тогда получаем общественные группы в их все более конкретном виде, понимание которого отражает растущее разнообразие социальных качеств и деятельных отношений.

Для иллюстрации можно указать на процесс исследования группы, например, студентов, как предмета психологического исследования. Сама эта группа образована по демографическому и педагогическому критериям: молодые женщины – учащиеся высшего учебного заведения. Эта группа складывается из подгрупп с различным

уровнем способностей, обусловленных личными психологическими свойствами. После чего среди студенток могут быть выделены подгруппы по уровню дохода (экономический аспект), подразделяемые на подгруппы по семейно-биографическим особенностям (исторический аспект) и обусловленные этим подгруппы с различным правовым положением относительно других членов семьи (дочь и/или жена и/или внучка; родная дочь родителей либо находящаяся под попечительством и пр.). И так далее – число используемых критериев по существу дела бесконечно, и исследование каждой группы ограничено лишь необходимостью ее наполнения достаточно большим количеством членов каждой группы, позволяющим вскрыть ее закономерности. Причем считаем необходимым отметить, что педагогические и исторические критерии понимания личности и группы являются, на наш взгляд, наиболее конкретными в теоретическом изучении и особенно в практике образования и воспитания и в понимании личности как исторического явления.

Такой подход позволяет в необходимой и максимально возможной степени учитывать влияние на группу, выбранную для исследования (в нашем случае – педагогическую), множества других качеств и деятельных отношений, присущих конкретному человеку.

Однако люди живут не просто в группе, не просто в своем количественно сложившемся образовании, не определенном качественно. Группу образует не просто какое-либо качество ее членов. Ее образуют нормы отношений между людьми – членами группы, к которым относятся мораль и право, порождаемые и формирующие моральные и правовые качества людей. Общие нормы взаимоотношений и действий объединяют людей в единое общественное действующее целое, и чем в большей степени члены группы следуют этим нормам, тем в большей степени группа становится единой, сохраняя многообразие человеческих качеств своих членов. Разнообразие норм членов целостной группы охватывает широкий круг качеств и действий конкретных личностей, и разнообразие одних влечет за собой разнообразие других. Будучи же общепризнанными, эти нормы образуют социальные – моральные и правовые – институты. Институты ложатся в основу жизни конкретных личностей, утверждая нормальное существование и развитие группы и каждого ее члена.

С социальных норм и институтов логически начинается превращение группы в качественно определенное общественное образование, вырастающее, как и сама группа, из конкретного человека, из личности. Таким наиболее простым образованием является организация – целенаправленная упорядоченная деятельность группы людей. Организацию обеспечивает общая цель, соподчиняющая собой частные цели, и общий интерес в ее достижении, соподчиняющий собой частные интересы членов группы. Столь же важную роль в деятельности организации играют моральные и правовые нормы, которые направляют отношения между образующими ее личностями к достижению общей цели и упорядочивают их частные интересы. Тогда организация выступает в форме социального института, который служит общей цели и интересу множества конкретных людей с их качествами и отношениями.

Но организация, на наш взгляд, не является главным общественным образованием, хотя редкую деятельность нельзя не представить организованной. Более значительное место в общественной жизни занимает, на наш взгляд, социальная общность в своих различных формах – национальной (народ), политической

(единомышленники), дружеской, семейной, экономической (персонал предприятия) и др. Она представляет собой, на наш взгляд, группу людей, объединенных общей терминальной ценностью, т. е. общим отношением людей к какому-либо существенному в их жизни общественному «предмету» – к национальности, к политической власти, к дружбе, к ценностям семьи (в ее различных формах) и денег, многообразным по своему социальному значению. Именно в социальной общности человек проявляется в наиболее широком спектре своих качеств и отношений, получает возможность в наибольшей мере стать конкретной личностью.

Конкретный человек создает свое общество таким, каков он сам. И он же порожден этим обществом. Оно представляет собой всеобщность отношений между людьми – в отличие от своих проявлений в частных общественных отношениях группы, организации, общности и в единичных отношениях особой группы, особой организации, особой общности. Всеобщность отношений строится на взаимосвязи между всеми социальными качествами и действиями людей, образующих это общество. Это единство деятельных отношений конкретных личностей, обладающих взаимосвязанными многообразными целями, нормами и ценностями, сформированными в их собственном обществе и в каждом из его проявлений. В той мере, в какой они едины в своей взаимозависимости и многообразии, можно говорить и о единстве и многообразии общества.

Итак, каждый из гуманитариев рассматривает человека абстрактно. И можно утверждать, что наукой, которая непосредственно делает своим центральным предметом конкретного человека, является социология. С этой точки зрения она представляет собой науку о взаимосвязи и взаимозависимости разнородных социальных качеств и деятельных отношений конкретных личностей в их роли субъектов, создающих социальные группы и институты, социальные организации и общности, субъектов общества и культуры, действующих в объективных условиях своих творений, в условиях собственных общественных отношений. Здесь она идет рядом с психологией, глубоко интересующейся человеком, человеческой природой, его взаимоотношениями с окружающим миром культуры.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. *Апресян Р. Г.* Нормативная регуляция поведения // *Человек.* – 2018.– № 1. – С. 5–19.
3. *Батищев Г. С.* Введение в диалектику творчества. – СПб.: Русский христианский гуманитарный институт, 1997. – 463 с.
4. *Батищев Г. С.* Деятельностная сущность человека как философский принцип // *Проблема человека в современной философии: сб. статей.* – М.: Наука, 1969.
5. *Божков О. Б.* Простой нормальный хороший человек (городской портрет на деревенском фоне) // *Человек.* – 2016. – № 3. – С. 167–175.
6. *Гаджиев К. С.* Политическая наука. – 2-е изд. – М.: Международные отношения, 1995. – 400 с.
7. *Гуманитарные науки: вчера, сегодня, завтра: материалы круглого стола* // *Человек.* – 2015. – № 2. – С. 6–41.
8. *Демографическая модернизация России. 1900–2000* / под ред. А. В. Вишневецкого. – М.: Новое издательство, 2006. – 608 с.
9. *Ильенков Э. В.* Диалектическая логика. Очерки истории и теории. – М.: Политиздат, 1974. – 271 с.

10. *Иноземцев В. Л.* К теории постэкономической общественной формации. – М.: Таурис, 1995. – 336 с.
11. *Капелюшников Р. И.* Сколько стоит человеческий капитал России? Ч. I–II. // Вопросы экономики. – 2013. – № 1-2. – С. 24–47.
12. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 575 с.
13. *Анурин В., Коллинз Р., Бергер П. Л., Бергер Б.* Личностно-ориентированная социология. – М.: Академический Проект, 2004. – 608 с.
14. *Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева.* – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
15. *Марцинкевич В. И., Соболева И. В.* Экономика человека. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 286 с.
16. *Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / под общ. ред. Б. Г. Юдина.* – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 368 с.
17. *Повседневная деятельность городских жителей в годы реформ: бюджет времени, ценности, тенденции (1986–2008) / под общ. ред. Т. М. Карахановой.* – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2010. – 344 с.
18. *Спасибенко С. Г.* Социология человека. – М.: Экслибрис-Пресс, 2007 – 519 с.
19. *Федоров Н. Ю.* Категория конкретного человека в контексте дискуссий о предмете социологии // Личность. Культура. Общество. – 2015. – Т. XVII, Вып. 3-4 (87-88). – С. 108–121.
20. *Фролов И. Т.* Перспективы человека: опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения. – 2-е изд., переработ, и доп. – М.: Политиздат, 1983. – 350 с.
21. *Здравомыслов А. Г., Ядов В. А., Рожин В. П.* Человек и его работа (социологическое исследование) / под ред. А. Г. Здравомыслова, В. П. Рожина, В. А. Ядова. – М.: Мысль, 1967. – 392 с.
22. *Человек как объект социологического исследования / под ред. Л. И. Спиридонова, Я. И. Гилинского.* – Л., 1977. – 195 с.
23. *Советский простой человек. Опыт социального портрета на рубеже 90-х гг. XX в. / отв. ред. Ю. А. Левада.* – М., 1993. – 300 с.
24. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
25. *Тоценко Ж. Т.* Социология жизни. – М.: Юнити-Дана, 2016. – 399 с.
26. *Панарин А. С.* Политология: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 480 с.
27. *Пантин В. И.* Циклы и ритмы истории. – М.: Аракс, 1996. – 157 с.
28. *Гумилев Л. Н.* Этногенез и биосфера Земли. – М.: Рольф, 2002. – 560 с.

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 средне 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, публикующиеся 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 редакционной 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, индексируемых 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