

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Владивостокский государственный университет экономики и сервиса»  
Федеральное агентство по делам молодежи («Росмолодежь»)  
Региональная общественная организация  
«Приморская профессиональная ассоциация психологов»,  
Приморское отделение Российского психологического общества

**ИЗМЕРЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ:  
наука, практика, жизнь**

**МАТЕРИАЛЫ  
НАЦИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО–ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
18–19 сентября 2019 г.**

Владивосток  
2019

**УДК 159.9**  
**П88.9**

**П88.9 «Измерения в психологии: наука, практика, жизнь»**, национальная научно–практическая конференция (2019 ; Владивосток). Материалы Национальной научно-практической конференции «Измерения в психологии: наука, практика, жизнь», 18–19 сентября 2019 / под общей редакцией В. С. Чернявской. — Владивосток : Мор. гос. ун–т, 2019. — 246 с. : ил. — Библиогр. в конце докл. — 100 экз. — ISBN 978–5–8343–1143–0. — Текст : непосредственный.

**ISBN 978–5–8343–1143–0**

В сборнике представлены тексты статей участников конференции по следующим направлениям: соотношение измерения и развития в психологии и образовании, количественные и качественные подходы в психологической науке и практике, проблема измерения и развития способностей, психофизиология и объективные методы психологии, этические проблемы измерений, измерения и прогнозирование в практике психологической помощи и профессиональной деятельности человека.

Издание адресуется психологам, философам, педагогам, специалистам социальной сферы, а также исследователям, интересующимся проблемами измерений в психологии.

Редакционная коллегия: В. С. Чернявская, Н. В. Виничук

Конференция организована при финансовой поддержке  
Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь»  
(Грант № 091-15-2019-096 от 04.09.2019)

**ISBN 978–5–8343–1143–0**

© ВГУЭС, издание, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

Абраменко А.С., Довгая Н.А., Довженко А.Ю., Сабодах М.О. Исторический анализ развития психодиагностического инструментария в области исследования интеллекта .....	9
Абдукахарова В.Т., Рудагин М.В. Измерение конформности современных учащихся 10-11 классов г. Москвы .....	15
Аминов Н.А., Осадчева И.И., Блохина Л.Н. К вопросу о математическом моделировании (измерений) главных компонентов психического развития детей младшего и среднего школьного возраста ..	18
Аткамова Ш.У., Чернявская В.С. Измерение переживаний и трудностей учебной деятельности иностранных студентов (на примере студентов ВГУЭС из Лаоса) .....	23
Атамась А., Непопалов В.Н. Психодиагностика как основание совершенствования технического компонента спортивной деятельности.....	28
Бакина А.В., Махова И.Ю., Шмакова В.А., Яремчук С.В., Опевалова Е.В. Методика измерения сформированности гражданской идентичности коллективного субъекта .....	33
Бардиер Г.Л. Толерантность к разнообразию как эмпирический показатель когнитивного социального капитала .....	39
Белоус Е.И. Духовность в современной психологической науке и практике .....	47
Беляева В.П., Дадыко Н.Н., Тимошенко Д.Д., Лунёва К.Р., Морозикова И.В. Способы предотвращения ошибок при проверке гипотез в психологических исследованиях с использованием методов математической статистики .....	52
Бубновская О.В., Ротэрянэ Ю.М. Объективная картина рассогласования мотивационно-личностной сферы: проблемы измерения .....	57
Василенко П.А. Измерение уровня сформированности навыков командного взаимодействия у будущих судовых механиков в процессе обучения английскому языку .....	63
Веденина В.К., Кулеш Е.В. Психологические особенности взаимосвязи культурного интеллекта с самоуправлением личности студентов в полиэтническом образовательном пространстве (на примере Хабаровского края) .....	70
Виничук Н.В., Конарева А.Д. Ценностные ориентации у молодых людей с разным уровнем жизнестойкости .....	80
Гавырин А.Е., Нургалеев В.С. Использование методики оценки уровня развития имажинитивных действий (моурид) для измерения агглютинации.....	85
Горячева М.А. Метод семантических универсалий в исследовании рекламы .....	96

Демченко Е.С. Возможности психологической диагностики стратегий конфликтного поведения и конфликтности в супружеских парах .....	103
Довгая Н.А., Шульгинова М.В. Репродуктивные установки у лиц различных религиозных конфессий .....	110
Дроздова А.В., Терентьева А.В., Жевакин Т.В., Шкавира А.С., Большунова Н.Я. Предыстория измерения интеллекта в психологии .....	115
Кузнецов П.В. О неизмеримом: эссе об отношениях с родителями.....	119
Кузикова К.О., Бровко А.Д., Зайченко Н.Е., Сердюков Э.А. Специфика ценностно-смысловой сферы военнослужащих, как фактор выбора копинг – стратегий поведения .....	122
Лобанов А.П., Чернявская В.С. Профиль креативности студентов с конкретным и абстрактным вербальным интеллектом .....	128
Ляшенко В.А., Музюков М.М., Бойко А.В., Броцкина О.А., Конкина А.Ю. Тенденции в развитии структуры интеллекта у российских и вьетнамских курсантов одного направления подготовки .....	135
Маслакова Д.Б., Руснак А.И., Гревцова А.Ю., Шмакова П.А., Махова И.Ю. Студенческое счастье в рамках психологического исследования: проблема измерения .....	141
Маркарян Б.А., Сухомлинова А.О., Фролова С.В. Измерение временной перспективы путем определения типа отношения к болезни пациентов после оперативного вмешательства .....	153
Найденова В., Ольховой И., Орищенко В, Плевако К. Измерение тревожности посредством цветовых предпочтений в рисунках дошкольников .....	157
Нани К.И. Контрзависимая модель поведения личности в построении интимных взаимоотношений .....	163
Орленко З.Н., Земскова А.А. Креативность как профессионально-важное качество курсантов МЧС России .....	167
Орлова Д.А., Лобанов А.П. Усталость от сострадания и эмоциональная компетентность приёмных родителей .....	172
Панченко Л.Л. Психодиагностические возможности проективной рисуночной методики «Десять комнат» .....	178
Петухова Е.С., Есина С.В. Измерение влияния мультипликации на детей младшего школьного возраста .....	188
Пряхина Е.О., Левкова Т.В. Измерение отношения к родительству современной молодежи. ....	192
Самцов Т.К., Маслова Т.М. К вопросу об ассертивности личности .....	199
Сергеева Д.А., Щедриная А.В., Перевощикова В.С., Радько В.И., Черемискина И.И. Методические возможности измерения экологического сознания.....	204
Тарасова С.Ю. Проблема диагностики аутизма: качественный и количественный подход .....	210

Тарасова С.Ю., Черненко К.Л. Актуальность и возможности изучения школьного буллинга .....	217
Устинова О.А., Аксенов С.В., Надымова А.А., Галимова О.С., Шомшина Ю.О. Диалог как условие изучения субъектности и индивидуальности .....	222
Шишова Е.О., Ахатова А.З. Измерение особенностей коммуникативного творчества младших школьников в различных типах образовательной среды .....	228
Ширяева О.С., Ширяева А.С. Формирования духовности и нравственности ребенка через «дворовую» игру (практический аспект) ...	235
Эрдынеева К.Г., Абрамова Е.Н., Вейнер А.В., Зверева А.С., Макарова Е.С. Измерение ценностных ориентаций студентов: кросскультурный подход .....	241

## ВВЕДЕНИЕ

Практическая значимость психологических исследований непосредственно связана с развитием человеческого потенциала России. С одной стороны, это предполагает создание благоприятных условий для развития способностей каждого человека, с другой- повышение конкурентоспособности личности. Как развитие способностей, так и рост конкурентоспособности существенным образом связаны с психологической подготовкой человека.

Тема измерений в психологии привлекает особое внимание исследователей. А.Н. Гусев отмечает, что формулировки психологических законов и количественных связей между психологическими характеристиками основаны прежде всего на измерениях.

Психологические измерения – это задача не только психолога, но также задача эксперта, и испытуемого. Важнейшими вопросами измерений становятся методы и процедуры получения числовых характеристик для величин свойств изучаемых в психологии явлений и объектов, шкалы, содержащие множество позиций, поставленные в соответствие с психологическими элементами.

Проведение Всероссийской конференции «Измерения в психологии» во Владивостоке (сентябрь 2019) сообщает молодежи и профессионалам не только о релевантности психологии в современном социально-экономическом пространстве, но и о том, что формальная учеба в вузе не исчерпывает интересов студента, важными для работы и жизни становятся более широкие ресурсы: исследовательские, надпредметные, в том числе научные компетенции и надпрофессиональные навыки.

В работе конференции приняли участие 12 команд студентов-психологов, всего участниками конференции стали более 200 человек.

В рамках конференции прошло обсуждение следующих проблем:

- Соотношение измерения и развития в психологии и образовании.
- Количественные и качественные подходы в психологической науке и практике.
- Антиномия измерений и описательных методов в психологии.
- Проблема измерения и развития способностей.
- Психофизиология и объективные методы.
- Этические проблемы измерений в психологии.
- Объективность и субъективность измерений.
- Измерения и прогнозирование в практике психологической помощи

В работе конференции приняли участие исследователи и студенты из городов России: Владивостока, Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Смоленска, Комсомольска-на-Амуре, Хабаровска, Новосибирска, Новокузнецка, Йошкар-Олы, Читы, Биробиджана, других российских городов, а также Беларуси (г. Минск).

Темы, раскрытые коллективными авторами – командами вузов – относятся к области истории измерений в психологии и методов психодиагностики, предупреждения ошибок в этой области (г. Владивосток, ТГМУ; г. Новосибирск, НГПУ; г. Смоленск, СмолГУ); измерения, связанные с кросскультурным контекстом (г. Чита, ЗабГУ; г. Владивосток, МГУ им. адм. Г.И. Невельского; г. Хабаровск, ТОГУ), также показана методика измерения экологического сознания (г. Владивосток, ВГУЭС), измерение уровня студенческого счастья (г. Комсомольск-на Амуре, АмГПУ), работы из области клинической психологии (г. Москва, РНИМУ им. Н.И. Пирогова) и другие оригинальные статьи.

Также в рамках конференции представлены концептуальные работы ученых. Ракурс математического моделирования (измерений) главных компонентов психического развития детей младшего и среднего школьного возраста представили авторы Н.А. Аминов, И.И. Осадчева, Л.Н. Блохина (Москва, ПИ РАО). Они обосновали использование типологического подхода как взаимодополняющего культурно-историческую теорию. Авторы показали, что исследования с использованием объективных методов помогут моделировать обучение детей с различным психофизиологическим статусом.

В статье Г.Л. Бардиер (Санкт-Петербург, Невский институт языка и культуры) обсуждаются концептуальные основы и методология психологического исследования когнитивного социального капитала (КСК). Предлагается авторский опросник, приводятся данные о его валидации.

В работе А.П. Лобанова (Республика Беларусь, Минск, БГПУ им. М. Танка) и В.С. Чернявской (г. Владивосток, ВГУЭС) показан новый подход, основанный на смещении центра с накопления знаний к изучению студентов, как креативного класса, применяющего знания. Определены субъективно предпочитаемые ими типы креативной личности. Доказано, что студенты оценивают свои креативные способности, скорее неадекватно- почти в два раза выше реальных. Выявлено, какие стороны творческой личности студенты считают сильными, а какие слабыми. Конкретизирована структура профиля креативности студентов гуманитарного вуза.

Е.О. Шишова, А.З. Ахатова (Казань, КФУ) представили проблему влияния типа образовательной среды на коммуникативное творчество младших школьников. В статье приводятся результаты систематизации эмпирических фактов о роли социокультурной ситуации в психическом и социальном развитии личности. Эмпирическим путём выявлены особенности коммуникативного творчества и коммуникативной креативности учащихся в условиях разной образовательной среды.

А.Е. Гавырин и В.С. Нургалеев (г. Москва, РГУТИС) описали методику оценки уровня развития воображения. Показаны промежуточные этапы разработки методики. Дано определение агглютинации, обоснованы уровни, показатели, числовые выражения. Представлены сборники, иллюстрирующие весь спектр образов (визуальные, аудиальные, кинестетические).

А.В. Бакина, И.Ю. Махова, В.А. Шмакова, С.В. Яремчук, Е.В. Опевалова представили методику измерения сформированности гражданской идентичности учащихся; дается теоретическое и методическое обоснование методики, краткое описание процедуры применения и приводится пример построения графической модели по результатам измерения гражданской идентичности совокупного субъекта.

В сборнике работы представлены в алфавитном порядке – по фамилии первого автора. В целом сборник статей включает широкий спектр исследований и прикладных работ в области измерений в психологии. Таким образом, мы уверены, что участие в конференции и представленные материалы будут способствовать развитию психологии, как ресурсного профессионального направления, которое влечет за собой и развитие важных жизненных компетенций молодежи.

Редактор, профессор В.С. Чернявская



**НАЦИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**  
**«ИЗМЕРЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ: НАУКА, ПРАКТИКА, ЖИЗНЬ»**  
(18-19 сентября 2019, Россия, Владивосток)

**Исторический анализ развития психодиагностического инструментария  
в области исследования интеллекта**

УДК 159.9

*Абраменко А.С., Довгая Н.А., Довженко А.Ю., Сабодах М.О.*  
Ассистенты кафедры клинической психологии  
Тихоокеанский Государственный медицинский университет  
Владивосток, Россия

***Аннотация** Статья посвящена теоретическому обзору имеющихся подходов к проблеме измерения психических явлений на примере исследования интеллекта и эмоциональной сферы. В статье анализируются подходы к измерению психических явлений в историческом контексте.*

***Ключевые слова** психические явления, интеллект, методологический аппарат, теоретический анализ, бруксизм, эмоциональная сфера*

**A historical analysis of the development of psycho-diagnostic tools  
in the field of intelligence research and a practical example  
of the selection of the methodological apparatus for the study.**

***Abstract** The article is devoted to a theoretical review of the available approaches to the problem of measuring mental phenomena on the example of the study of intelligence and the emotional sphere. The article analyzes approaches to the measurement of mental phenomena in a historical context.*

***Keywords** mental phenomena, intelligence, methodological apparatus, theoretical analysis, bruxism, emotional sphere*

В современном мире психодиагностика играет большую роль в психологических исследованиях, психотерапевтической работе, профориентации и подборе персонала. Неотъемлемую часть психодиагностического исследования занимают проективные и не стандартизированные методики. Однако вопрос адекватности подбора методологического аппарата остаётся актуальным и в настоящее время ввиду большого разнообразия предлагаемых для диагностики методик, количество которых растёт с каждым годом. вследствие чего освещение данной проблемы является актуальной на сегодняшний день.

*Цель:* описать развитие и использования психодиагностического материала в контексте истории развития психологии на примере интеллекта

*Задачи:*

- провести информационно-теоретический анализ развития психодиагностического материала в исследовании интеллекта;
- провести информационно-теоретический анализ использования психодиагностического материала

Первые исследования по наследуемости интеллекта, как указывалось ранее, были проведены ещё в XIX в. Фрэнсисом Гальтоном. Его работа явилась побудительным моментом для развития не только психогенетики, но и психологии индивидуальных различий и психодиагностики [1]. Необходимость измерения психологических различий между людьми привела к созданию различных психологических тестов, в том числе и измеряющих умственные способности [12].

Штерн является одним из основателей дифференциальной психологии, психологии индивидуальных различий.[4] Он доказывал, что существует не только общая для всех детей определенного возраста нормативность, но и нормативность индивидуальная, характеризующая данного конкретного ребёнка [3]. Он также был одним из инициаторов экспериментального исследования детей, тестирования и, в частности, усовершенствовал способы измерения интеллекта детей, предложенные А. Бине, предложив измерять не умственный возраст, по коэффициент умственного развития (IQ) [2].

Первые тесты интеллектуальных способностей появились раньше, чем первые теории интеллекта. В 1905 г. во Франции был издан первый тест интеллектуальных способностей для школьников Бине-Симона.[6] В этом тесте основное внимание уделялось высшим умственным способностям, а не более примитивным операциям, отражающим сенсорные и перцептивные особенности, время реакции и т.п. Тест много раз пересматривался и был адаптирован для многих культур [5]. С тех пор появилось множество различных тестов для измерения индивидуальных различий между людьми по уровню интеллекта. Параллельно с развитием интеллектуальных тестов разрабатываются различные тесты академической успешности школ, колледжей, вузов.

Первые исследования фактора g (общего фактора интеллекта) у близнецов и приёмных детей начались в 1920-х гг., подтвердили существенный вклад генотипа в вариативность общего интеллекта. С того времени проведены сотни психогенетических исследований интеллекта, в которых приняли участие более 10 000 пар близнецов, сотни семей с приёмными детьми, более 8 000 пар родителей и детей и около 25 000 пар сибсов. Все эти многочисленные работы указывают на значительную наследуемость интеллекта.

Предложенная Р. Кэттеллом модель может быть лишь условно отнесена к группе иерархических априорных моделей. Он выделяет три вида интеллектуальных способностей: общие, парциальные и факторы операции [13].

Два фактора Кэттелл назвал «связанным» интеллектом и «свободным» (или «текучим») интеллектом. Фактор «связанного интеллекта» определяется совокупностью знаний и интеллектуальных навыков личности, приобретенных в ходе социализации с раннего детства до конца жизни, и является мерой овладения культурой того общества, к которому принадлежит индивид.

Фактор связанного интеллекта тесно положительно коррелирует с вербальным и арифметическим факторами, проявляется при решении тестов, требующих обученности.

Фактор «свободного» интеллекта положительно коррелирует с фактором «связанного» интеллекта, так как «свободный» интеллект определяет первичное накопление знаний. С точки зрения Кэттелла, «свободный» интеллект абсолютно независим от степени приобщенности к культуре. Его уровень определяется общим развитием «третичных» ассоциативных зон коры больших полушарий головного мозга, и проявляется он при решении перцептивных задач, когда от испытуемого требуется найти отношения различных элементов в изображении.

Парциальные факторы определяются уровнем развития отдельных сенсорных и моторных зон коры больших полушарий. Сам Кэттелл выделил лишь один парциальный фактор – визуализации, – который проявляется при операциях со зрительными образами. Наименее ясно понятие «факторов-операций»: Кэттелл определяет их как отдельные приобретенные навыки для решения конкретных задач, т. е. как аналог S-факторов по Спирмену, входящих в структуру «связанного» интеллекта и включающих операции, нужные для выполнения новых тестовых заданий [7]. Результаты исследований развития (точнее – инволюции) познавательных способностей в онтогенезе, на первый взгляд, соответствуют модели Кэттелла

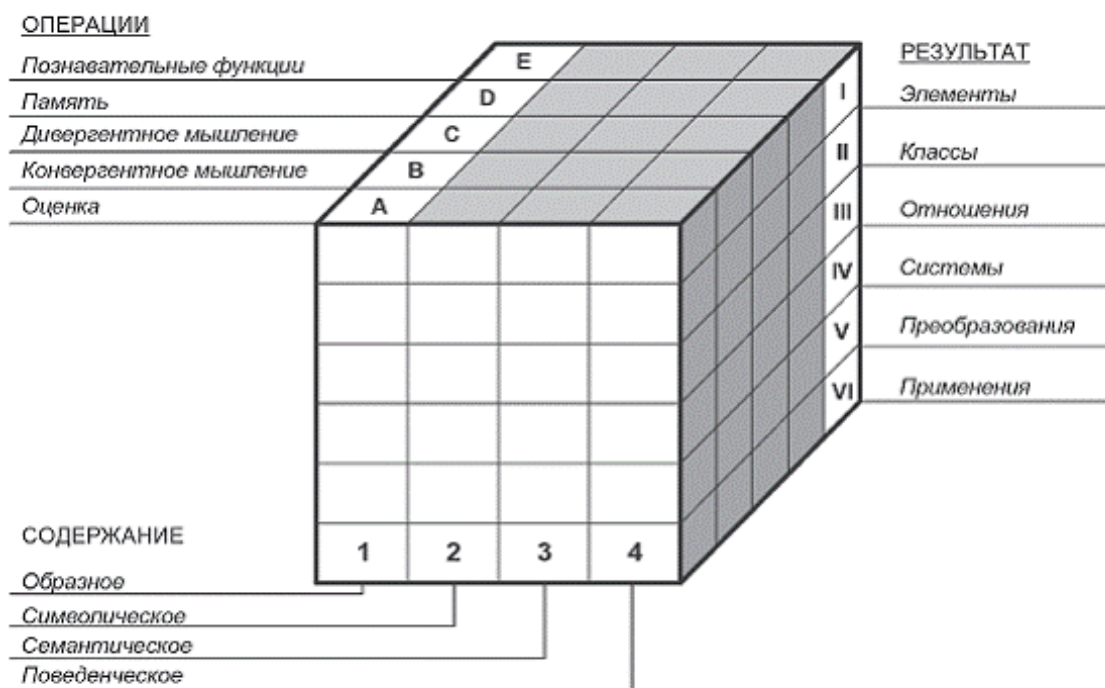


Рисунок 1 - Структура интеллекта по Дж. Гилфорду

Действительно, к 50-60-летнему возрасту у людей ухудшается способность к обучению, падает скорость переработки новой информации, уменьшается объем кратковременной памяти и т.д. Между тем интеллектуальные профессиональные умения сохраняются до глубокой старости [8].

Но результаты факторной аналитической проверки модели Кэттелла показали, что она недостаточно обоснована.

Показательно в этом смысле исследование Е.Е. Кузьминой и Н.И. Милитанской. Они выявили высокую корреляцию уровня «свободного интеллекта» по тесту Кэттелла с результатами выполнения батареи тестов общих

умственных способностей (Differential Aptitude Test – DAT), с помощью которой диагностируются словесное мышление (фактор V по Терстоуну), числовые способности (N), абстрактно-логическое мышление (R), пространственное мышление (S) и техническое мышление [9].

По мнению авторов, фактор «свободного интеллекта» по Р. Кэттеллу соответствует фактору «G» Спирмена, а первичные факторы Л. Терстоуна соответствуют факторам-операциям модели Кэттелла

Можно предположить, что в ходе структурного исследования невозможно (об этом говорит сам Кэттелл) полностью отделить «свободный» интеллект от «связанного», и они при тестировании сливаются в единый генеральный спирменовский фактор. Однако при генетическом возрастном исследовании эти под-факторы можно развести [10].



Рисунок 2 – Отношение моделей Спирмена, Кэттелла, Терстоуна

Уровень же развития парциальных факторов в большей мере определяется опытом взаимодействия индивида с окружающим миром. Однако и в их составе возможно выделить как «свободный», так и «связанный» компоненты.

Само различие парциальных факторов определяется не модальностью (слуховой, зрительной, тактильной и пр.), а видом материала (пространственный, физический, числовой, языковой и т.д.) задания, что в конечном счёте подтверждает мысль о большей зависимости парциальных факторов от уровня приобщенности к культуре (или, что точнее, от когнитивного опыта личности).

Однако Кэттелл попытался сконструировать тест, свободный от влияния культуры, на весьма специфическом пространственно-геометрическом материале (Culture-Fair Intelligence Test, CFIT). Тест был опубликован в 1958 году. Кэттелл разработал три варианта этого теста:

- 1) для детей 4-8 лет и умственно отсталых взрослых;
- 2) две параллельные формы (А и В) для детей 8-12 лет и взрослых, не имеющих высшего образования;
- 3) две параллельные формы (А и В) для учащихся старших классов, студентов и взрослых с высшим образованием [11].

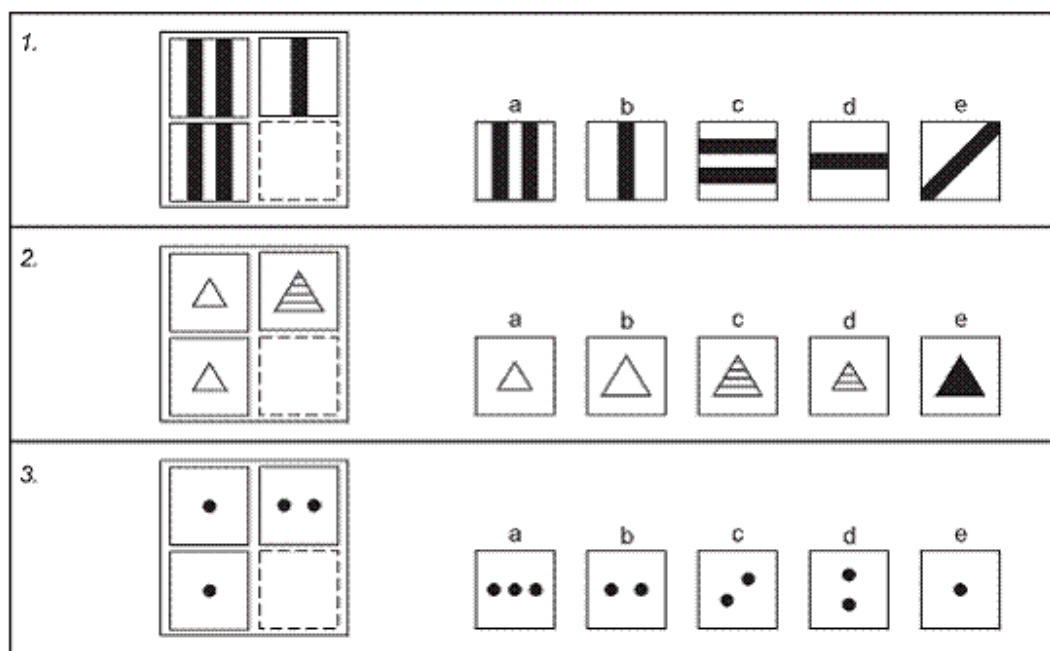


Рисунок 3 – Образец заданий теста CFIT 20 (форма 2) Р.Б. Кэттелла

Первый вариант теста включает 8 субтестов: 4 «свободных от влияния культуры» и 4 диагностирующих «связанный интеллект». На тест отводится 22 минуты. Вторым и третьим вариантами теста состоят из 4 различных субтестов, задания в которых отличаются уровнем трудности. Время выполнения всех заданий 12,5 мин. Тест применяется в двух вариантах: с ограничением и без ограничения времени выполнения задания. По данным Кэттелла, надёжность теста равна 0,7-0,92. Корреляция результатов с данными по шкале Стэнфорд-Бине равна 0,56 [12].

Все задачи в субтестах упорядочены по уровню сложности: от простого к сложному. Предполагается только одно правильное решение, которое надо выбрать из предлагаемого множества ответов. Ответы заносятся на специальный бланк. Тест состоит из двух эквивалентных частей (по 4 субтеста).

Первый вариант теста используется лишь при индивидуальном тестировании. Вторым и третьим вариантами можно применять в группе. Наиболее часто применяется 2-я шкала, включающая в себя субтесты: 1) «серия» – нахождение продолжения в рядах фигур (12 заданий); 2) «классификация» – тест на нахождение общих особенностей фигур (14 заданий); 3) «матрицы» – поиск дополнения к комплектам фигур (12 заданий) и 4) «умозаключения на установление тождества», – где нужно отметить точкой рисунок, соответствующий заданному (8 заданий).

В итоге подсчитывается коэффициент интеллекта (IQ) при среднем 100, и  $\sigma=15$ , на основе суммирования результатов выполнения обеих частей теста, с последующим переводом среднего балла в стандартную оценку.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что психодиагностический материал развивался с опорой на актуальные знания того времени. Метод изучения интеллекта базировался на обобщении знаний различных естественных наук, т.е. интегрированном подходе [12].

### *Литература*

1. Юрген Торвальд. Сто лет криминалистики. — Москва, Издательство «Прогресс», 1974. С. 440.
2. Эдмонд Локар. Руководство по криминалистике. — Москва, Юридическое издательство НКЮ СССР, 1941. С. 544.
3. Михаил Ярошевский. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ ОТ АНТИЧНОСТИ ДО СЕРЕДИНЫ XX В. Учеб. пособие. — М., 1996. — 416 с.
4. Иван Канаев. Фрэнсис Гальтон. - Ленинград, Издательство «Наука», Ленинградское отделение, 1972. — 136 с.
5. Штерн В. Дифференциальная психология. 1911.
6. Штерн В. Личность и вещь. 1906—1924.
7. Stern W. (1912). «The Psychological Methods of Intelligence Testing» (G. Whipple, Trans.). Baltimore: Warwick and York. General Psychology from the Personalistic Standpoint (1938)
8. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / Пер. с нем. — СПб.: Союз, 1997.
9. Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы = Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen / [Послесл. А.В. Брушлинского и др.]; РАН, Ин-т психологии. — М.: Наука, 1998.
10. Cattell R.B. (1983). Structured personality learning theory. New York: Praeger.
11. Cattell R.B. (1984). The voyage of a laboratory: 1928-1984. Multivariate Behavioral Research, 19, 121-174.
12. Cattell R.B. (1990). The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 26, 48-57.

**Измерение конформности  
современных учащихся 10-11 классов г. Москвы**

УДК 159.9

*Абдукахарова В.Т., Рудагин М.В.,*

Студенты по специальности «Клиническая психология»

*Серпионова Е.И.,*

К. психол. н., доцент кафедры общей психологии и педагогики

*Есина С.В.,*

К. психол. н., доцент кафедры общей психологии и педагогики

Психолого-социальный факультет

ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский  
медицинский университет имени Н.И. Пирогова»

Министерства здравоохранения Российской Федерации,

Россия, Москва

**Аннотация** в статье представлено исследование степени конформности современных учеников старших классов одной московской школы. Был повторен эксперимент В. Мухиной «Учёный или убийца», который проводили в 1971. Было выявлено отсутствие точных зафиксированных данных экспериментов Мухиной и экспериментов 2010 года, что вызвало сложности в сравнении результатов трех исследований. Однако, современные старшеклассники склонны к конформному влиянию меньше, чем во время проведения эксперимента в 1970м году. Поколение 21 века имеет собственное мнение и склонно отстаивать его перед другими. Данное исследование вызвало ряд предположений касательно факторов, влияющих на полученные результаты, а также позволило определить границы диапазона, представленного В. Мухиной измерительного инструментария.

**Ключевые слова** конформность, эксперимент В. Мухиной.

**Measurement of conformity modern pupils of 10-11 classes of Moscow**

**Abstract** the article presents a study of the degree of conformity of modern high school students of one Moscow school. The experiment has been repeated by Vera Mukhina "a Scientist or a murderer" which was conducted in 1971. The lack of accurate recorded data of Mukhina's experiments and the 2010 experiments was revealed, which caused difficulties in comparing the results of the three studies. However, modern high school students tend to conformal influence less than during the experiment in 1970. The 21st century generation has its own opinion and tends to defend it to others. This study has caused a number of assumptions about the factors affecting the results, and also allowed to determine the boundaries of the range presented by V. Mukhina measuring instruments.

**Key words** conformity, V. Mukhina experiment.

**Актуальность.** В современном мире люди часто верят непроверенной информации, которая даётся в СМИ. Мы решили исследовать, насколько внушаем человек, когда не имеет никакой информации, кроме той, которую получил только что, иными словами, его готовность следовать чужому мнению.

В век глобальной информатизации общества, наиболее интересными испытываемыми, на наш взгляд, являются старшие подростки. Ведь они сталкиваются с огромными объемами различных сведений, пытаются выстроить собственные обоснования всему, что познают, и выстраивают свою систему ценностей. К тому же в этом возрасте происходит смена одной ведущей деятельности на другую (общения на учебно-профессиональную), и подростки подвержены изменению мнений, поведения в сторону согласия группы лиц или отстаивают личное мнение, будучи не согласным с группой. Именно поэтому мы провели исследование степени конформности современных старшеклассников посредством повторения эксперимента В. Мухиной с целью определения особенностей выражения конформности в зависимости от изменения условий проведения эксперимента (возраст респондентов и исторический период).

В качестве *объекта исследования* мы рассматривали конформность учеников 10-11 классов. *Предметом исследования* стали самостоятельные ответы и совпадения с мнением экспериментатора старшеклассников 10-11 класса ГБОУ школы №1354 «Вектор».

В нашем исследовании за основу мы брали эксперимент В. Мухиной «Учёный или убийца», который проводили в 1971 году.

Для достижения поставленной цели нам решались следующие *задачи*:

- 1) просмотр фильма для анализа сути и правил проведения эксперимента;
- 2) организация условий для проведения эксперимента;
- 3) проведение эмпирического исследования;
- 4) анализ и обобщение результатов.

*Респонденты*: Исследование проводилось в г. Москва с апреля по май 2019 года. В нем приняли участие 60 учеников 10-11 классов с медицинским уклоном ГБОУ школы №1354 «Вектор» Лабораторного корпуса в возрасте 16-17 лет.

*Ход исследования*: респондентам предлагалось посмотреть фотографию ученого Кэри Муллиса (его лицо похоже на ту фотографию, которая была представлена в фильме «Я и другие») и составить его психологический портрет. Все респонденты были поделены случайным образом на две группы. В одной перед демонстрацией портрета давалась вводная информация, что им будет показан выдающийся ученый. А во второй группе – что им покажут портрет преступника.

*Результаты исследования*. В ходе исследования нами были получены следующие *результаты*. Во время исследования мы выяснили, что нет точных зафиксированных данных экспериментов В. Мухиной и экспериментов 2010 года, поэтому трудно провести полноценное сравнение - довольно сложно сравнить результаты трех исследований и точно определить, насколько они изменились. Таким образом, мы столкнулись с частичным выполнением основной задачи психометрики: была разработана «методика, позволившая осуществить психологическое измерение, были созданы конкретные измерительные средства, определяющие его границы» [2].



По результатам эксперимента «Ученый или убийца» в 2019 году была составлена диаграмма, которая показывает процентное соотношение людей, согласившихся или не согласившихся с мнением экспериментатора (Рис.1).

Из рисунка 1 видно, что процент учащихся, согласившихся с экспериментатором (39%), примерно в половину меньше, чем тех, кто был не согласен (61%). Из этого мы можем предположить, что склонность учащихся старших классов школы №1354 «Вектор» к конформному влиянию меньше, чем во время проведения эксперимента в 1970м году. Дети сегодняшнего поколения имеют собственное мнение и склонны отстаивать его перед другими.



Рисунок 1 - Ответы испытуемых, 2019 год

В заключении мы можем сделать некоторые выводы:

1. В ходе сравнения результатов предыдущих экспериментов и результатов 2019 года было выявлено уменьшение склонности конформного влияния поколения нынешнего и поколения из фильма «Я и Другие».

2. Рассмотрев возрастные особенности испытуемой группы, можно сделать вывод, что на период ранней юности приходятся довольно большие изменения в психологическом аспекте развития личности, такие как изменение мировоззрения, установление определенной жизненной позиции. Все это напрямую связано с результатами проведенного эксперимента, так как старшеклассники показали свое умение отстаивать собственное мнение и быть неподвластны чужому. Однако, это было выявлено не у всех, из-за чего им возникла следующая гипотеза.

3. Новая гипотеза: дети, чья самооценка выше среднего, те, кто занимают лидерские позиции в классе, почти не склонны к конформному влиянию, они четко придерживаются только своего мнения. Те дети, чья самооценка находится на среднем уровне или ниже среднего более подвержены конформному влиянию. Данную гипотезу мы сможем проверить при дальнейшей работе.

#### *Литература*

1. «Я и другие». [Интернет-ресурс]. URL: <https://ru.m.wikipedia.org> (Дата обращения: 20.07.2019)
2. Stevens S. On the theory of scales of measurement. Science. 1946. P. 677-680

**К вопросу о математическом моделировании (измерений)  
главных компонентов психического развития детей  
младшего и среднего школьного возраста<sup>1</sup>**

УДК 159.9

*Аминов Н.А.*

К. психол. н., доцент, ведущий научный сотрудник  
лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии  
ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

*Осадчева И.И.*

К. психол. н., доцент, старший научный сотрудник  
лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии  
ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

*Блохина Л.Н.*

К. психол. н., главный государственный таможенный инспектор  
Отдела координации работ психологов  
Федеральная таможенная служба России, Москва, Россия

*Аннотация* В статье рассматриваются два подхода к измерению психического развития детей. При культурно-историческом подходе главным компонентом выступает уровень интеллектуального развития детей, при дифференциальном подходе необходимо моделировать четыре компонента психофизиологического развития детей в зависимости от соотношения сигнальных систем

*Ключевые слова* культурно-историческая теория, типологический подход, темперамент, характер, способности, измерения.

**On the question of mathematical modeling (measurement)  
of the main components of mental development of children  
of primary and secondary school age**

*Annotation* The article discusses two approaches to measuring the mental development of children. In the cultural-historical approach, the main component is the level of intellectual development of children, in the differential approach it is necessary to model the four components of psychophysiological development of children, depending on the ratio of signal systems

*Key words* cultural-historical theory, typological approach, temperament, character, abilities, measurements.

Проблема психического развития человека и его здоровая и активная жизнь в 21 веке актуальна так же, как 150 и более лет назад. В связи с повышением общего уровня тревоги, увеличением стрессовых ситуаций, важным становится поиск ресурсов, способных стать основой как для раскрытия потенциала каждого школьника, так и для адаптации детей, отдаляющихся от границ «нормального развития» и приближающихся к границам «невротического развития».

---

<sup>1</sup> Подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 17-06-00281-ОГН

Психологические исследования, проводимые в России, Европе, США и др. странах, приводят к пониманию важности использования объективных методов исследования поведения детей и измерений их психического развития.

К сожалению, современное образование еще далеко от объективных методов исследований детей. Это связано с тем, что современная школа обучает ребенка в рамках культурно-исторической теории и формально использует типологический (дифференциальный) подход. Мы считаем, что в современном (цифровом) мире, целесообразно формировать новую концепцию психического развития человека и для объективной оценки психического развития детей использовать компоненты, которые раскрываются на основе типологического подхода. Это поможет значительно снизить невротизацию учащихся в процессе обучения, что скажется и на результатах – знания по предметам и успеваемость.

Основой новой концепции психического развития человека, на наш взгляд, должны стать культурно-историческая теория (Л.С. Выготский) и типологический подход (И.П. Павлов, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын).

Концепция И.П. Павлова о высшей нервной деятельности человека и проявлении темперамента (художественного/мыслительного), фактически обосновала, с помощью объективных методов исследования поведения детей, концепцию психического развития человека, разработанную в 1920-30 гг. советским психологом Л.С. Выготским при участии его учеников А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия.

Согласно *культурно-исторической теории*, главная закономерность онтогенеза психики ребенка состоит в интериоризации им структуры внешней, социально-символической деятельности (т.е. деятельности совместной со взрослым и опосредованной знаками). В итоге, прежняя структура психических процессов как «натуральных» изменяется – психические процессы становятся «культурными». Внешне это проявляется в том, что они приобретают осознанность и произвольность или управляемость. Тем самым интериоризация выступает и как социализация.

В ходе интериоризации структура внешней деятельности трансформируется и «сворачивается» с тем, чтобы трансформироваться и «развернуться» в процессе экстериоризации, когда на основе психического процесса строится «внешняя» социальная деятельность (например, усвоение материала – ответ на уроке). Таким образом, главным показателем выступает интеллектуальный уровень школьника.

В качестве универсального орудия, изменяющего психические процессы, выступает языковой знак – слово (под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского) [4].

*Типологический подход* к разработке концепции психического развития человека, был основан в 1923-1936 годах российским физиологом И.П. Павловым при участии его учеников О.П. Капустник и А.Г. Иванова-Смоленского. Согласно типологическому подходу, главная закономерность онтогенеза психики ребенка состоит в интериоризации его внешней, социально-символической речевой деятельности, *но только в соответствии с уровнем созревания корково-подкорковых структур ЦНС* [5.6].

В итоге прежняя структура психических функций как «натуральных» действительно изменяется: опосредуется интериоризированными знаками, становится «культурной», но только тогда, когда ребенок интериоризирует в определенные этапы своего развития «нужные» знаки, снимающие его базовую тревожность.

При типологическом подходе трансформация внешней речевой деятельности ребенка во внутреннюю и наоборот является производной от взаимодействия сигнальных систем (по И.П. Павлову: 1-я сигнальная система – присутствует у животных и человека, при ее преобладании формируется художественный темперамент; 2-я сигнальная система – характерна только для человека, мир воспринимается через знак (слово), при преобладании формируется мыслительный темперамент). Явление элективной (избирательной) иррадиацией нервных процессов между двумя системами обусловлено наличием связей между структурами мозга, воспринимающими сигналы и обозначающими сигналы словами. Иначе говоря, регулирующая функция второй сигнальной системы имеет реальную нейрофизиологическую основу в виде второсигнальных управляющих импульсов, которые возникая в словесных отделах коры (центр Вернике) и распространяясь по мозговым структурам первой сигнальной системы (центр Брока), способны локально-фазно и тонически изменять возбудимости нейронных ансамблей, входящих в структуру первой сигнальной системы и обратно [1].

Получается, что И.П. Павлов не только предсказал развитие культурно-исторической теории в психологии, но и возможные последствия «вмешательства» в естественный ход онтогенеза ребенка в процессе обучения и влияние на заданные природой индивидуальные различия в проявлении темперамента (художественного или мыслительного), но еще и влияние на формирование характера ребенка.

Элективная иррадиация процесса возбуждения из первой сигнальной системы во вторую впервые была получена в 1927 году в лаборатории И.П. Павлова у детей при выработке условных двигательных рефлексов при пищевом подкреплении. А.Г. Иванов-Смоленский исследовал индивидуальные различия в зависимости от передачи процессов возбуждения и торможения из одной сигнальной системы в другую. По этому параметру он выделил 4 типа взаимоотношений сигнальных систем:

- *первый тип* характеризуется легкостью передачи нервных процессов из первой сигнальной системы во вторую, и наоборот;
- *второй тип* отличается затруднением передачи нервных процессов в обоих направлениях;
- для *третьего типа* характерно затрудненность передачи нервных процессов только из первой во вторую сигнальную систему;
- у *четвертого типа* затрудненность передачи возникает только при переходе из второй сигнальной системы в первую [2].

Из этого следует, что только при первом типе взаимоотношений первой и второй сигнальной системы возможно усвоение знаний в процессе обучения и воспитания «без затруднений» (это и есть образование для всех). В третьем и

четвертом типе взаимоотношений обнаруживаются индивидуальные различия в проявлении человеческого темперамента (художественного или мыслительного) и необходимость учета этих различий в процессе образования и воспитания (снижение тревожности у второго типа и повышения тревожности у третьего типа). При втором типе взаимоотношений сигнальных систем требуется коррекционное обучение и воспитание, например, обучение и воспитание слепо-глухо-немых детей.

Другими словами, по данным А.Г. Иванова-Смоленского при типологическом подходе эффективность обучения и воспитания зависит от исходного соотношения сигнальных систем или созревания корково-подкорковых взаимодействий у ребенка. И это необходимо выявлять и учитывать, т.е. моделировать процесс.

К сожалению, ни при жизни И.П. Павлова, ни после его смерти типологический подход к созданию единой концепции психического развития, так и не был осуществлен. Только в конце 80-х годов прошлого столетия в отечественной литературе появились научные исследования подтверждающие павловские идеи. Это в первую очередь исследования Н.Н. Даниловой, Б.И. Кочубея и Е.В. Новиковой и других.

В исследованиях Н.Н. Даниловой двигательных и вегетативных реакций, под влиянием информационной нагрузки, были выделены два типа реакций. Один тип связан со стрессом, возникающим при умножении двузначных чисел в скоростном темпе - рост частоты сердечных сокращений (ЧСС) и *увеличением тревожности* (по типу Спилберга), что указывает на появление «оборонительных реакций». Второй тип реакции характеризуется противоположными изменениями: усилением дыхательной и сосудистой модуляции и снижением ЧСС. На субъективном уровне второму типу реакции соответствует *снижение тревожности* и ее рассматривают как выражение ориентировочной реакции (ОР). Лица с мощной дыхательной и сосудистой модуляциями быстрее и лучше обучались. Эти результаты хорошо объясняют природу «затруднений» или «отсутствия затруднений» в процессе обучения и воспитания.

Интересные данные были получены в лабораториях Б.И. Кочубея и Е.В. Новиковой, где тревожность рассматривалась в зависимости от пола, возраста и социального характера детей. Если рассматривать тревожность как субъективную меру ориентировочной и оборонительной реакции (снижение или увеличение) в составе когнитивной деятельности, то мы получаем *критерии нормального или неврологического развития человека* [3].

Таким образом, мы получаем веские доказательства в пользу *использования типологического подхода как взаимодополняющего культурно-историческую теорию*. Построение единой концепции психического развития человека должно быть только с учетом индивидуальных различий в проявлении человеческого темперамента в поведении ребенка, индивидуальных различий в характере ребенка при совместной деятельности со взрослым и индивидуальных различий при аутокоммуникации ребенка. Проведение исследований с использованием объективных методов помогут моделировать обучение детей с различным психофизиологическим статусом.

### *Литература*

1. Аминов Н.А., Азаров В.Н. Изучение индивидуальных различий в предрасположенности к состоянию тревоги в рамках концепции 2-х сигнальных систем.// Проблемы дифференциальной психофизиологии.- М.: Педагогика, 1981. – С. 98-112.
2. Данилова Н.Н. Психофизиология: Учебник для ВУЗов. – М.: Аспект Пресс, 2012. - 368 с.
3. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. М.: Знание, 1998. – 86 с.
4. Краткий психологический словарь. Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985. – 431с.
5. Павлов И.П. Рефлекс свободы. – СПб.: Питер, 2017.- 432с.
6. Фирсов Л.А. И.П. Павлов и экспериментальная приматология /– Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1985. – 155 с.

**Измерение переживаний и трудностей учебной деятельности  
иностранных студентов  
(на примере студентов ВГУЭС из Лаоса)**

УДК 159.9

*Аткамова Ш.У.,*  
Бакалавр психологии

*Чернявская В.С.*

Д. пед. н., профессор кафедры философии и юридической психологии,  
Владивостокский государственный университет  
экономики и сервис»  
Владивосток, Россия

***Аннотация** Представлена часть исследования, предпринятого в 2019 году по заказу университета (ВГУЭС), связанного с тем, что новая категория иностранных студентов оказалась слабо успевающей практически полностью-вся группа. Показаны результаты исследования трудностей в обучении в вузе у студентов из Лаоса. Использовались следующие методы: контент-анализ, цветовой тест отношений А.М. Эткинда. Оказалось, что студенты хотят хорошо учиться, позитивно относятся к учебе и преподавателям, но трудности, связанные с языком, а также особая ментальность студентов из Лаоса затрудняют их адаптацию к вузу.*

***Ключевые слова** лингвокультурная адаптация, переживания, трудности, иностранные студенты, учебная деятельность, лаосцы.*

**Measuring the experiences and difficulties of international  
students' learning activities (on the example of VSUES students from Laos)**

***Abstract** The article presents a part of the research undertaken in 2019 by the order of the University (VSUES) related to the fact that a new category of foreign students was poorly performing almost completely - the whole group. The results of the study of difficulties in studying at the University of students from Laos. The following methods were used: content analysis, color test of A. M. Etkind relations. It turned out that students want to study well, have a positive attitude to learning and teachers, but the difficulties associated with the language, as well as the special mentality of students from Laos make it difficult for them to adapt to the University*

***Key words** linguistic and cultural adaptation, experiences, difficulties, foreign students, educational activities, Lao people.*

Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что интеграция современной отечественной системы высшего образования в европейскую ставит новые задачи и условия развития экспорта образовательных услуг. Обучение иностранных студентов является конкретным показателем статуса учебного учреждения [1]. Фундаментальность отечественного образования делает страну привлекательной для иностранцев, и традиционно приезжают на обучение студенты из самых разных стран [8].

Цель данного исследования – найти способы измерения категорий, отвечающих требованиям психологии к диагностике переживаний и трудностей учебной деятельности у иностранных студентов (на примере студентов ВГУЭС из Лаоса).

В российские вузы ежегодно на обучение прибывает более 100 тысяч иностранных граждан [9]. На самом первом этапе иностранные студенты знакомятся с русским языком на специальных организованных факультетах по программам довузовской подготовки [14]. Этот важный этап помогает им изучить грамматику и пополнить свой словарный запас, а также научиться строить фразы на русском языке правильно [20].

Процессу «включения» в абсолютно новую и чаще всего незнакомую культуру препятствуют языковые трудности, сюда относится усвоение ценностей новой окружающей действительности и основных норм [3]. Степень дезадаптации иностранных студентов из разных регионов и стран кардинально отличается. Все это объяснимо культурной «дистанцией» [15]. Адаптация проходит гораздо тяжелее, если особенности родной и чужой страны у студента имеют существенные отличия, например, климат, религия, география, обычаи и национальная еда [16]. Русский язык объективно является одним из самых сложных, непростых для изучения [7].

Языковой барьер на второй план отодвигает учебный процесс [2]. Накопление непонятного и неосвоенного объема информации и перезагрузка учебными материалами – следствие этого [6].

Иностранные студенты, по сравнению с российскими студентами, испытывают более серьезные трудности в адаптации к обучению в вузе, они подвержены большим стрессам при вхождении в студенческую жизнь [19]. В процессе обучения русскому языку иностранными студентами отмечаются ситуации, когда даже хорошее владение русским языком не обеспечивает адекватности и восприятия русской речи [11]. Актуальность нашего исследования связана с запросом администрации Владивостокского государственного университета экономики и сервиса: в университете обучаются студенты из Лаоса, которые испытывают переживания и трудности в учебной деятельности, которые нуждаются в изучении для разработки программы оптимизации и коррекции этой ситуации.

Лаосцы, которые придерживаются буддизма, для них одна из самых важных заповедей – это правильная речь [17]. По их мнению, речь является и искусством, и наукой. Один из признаков интеллекта – это умение объяснить [5].

Студенты из Лаоса исключительно целеустремленные, трудолюбивые, с повышенным чувством ответственности [13]. Они сдержаны, выносливы, очень позитивны, терпеливы и толерантны [17].

Лаосские студенты очень уважительно относятся к старшим и преподавателям [4]. Образ преподавателя очень авторитетен, поэтому они максимально тщательно пытаются избегать ссоры и различные споры, не ведут дискуссий с ними [12].

Сами студенты, а зачастую и лаосские преподаватели - русисты, как в прочем, и китайские, и вьетнамские, с удовольствием называют себя русскими



именами [18]. Лаос называют «страной победившего буддизма», что обусловлено особой ментальностью лаосцев, их неторопливостью, правдивостью, уравновешенностью, отсутствием суеты.

Хотя у лаосских студентов, особенно на начальном этапе вызывает трудности обращение к российскому преподавателю по имени и отчеству, на наш взгляд, все же следует это стремление всячески поощрять, добиваясь правильного произношения.

В исследовании приняли участие лаосские студенты — 20 человек. Студенты выражали интерес к исследованию. Присутствовала исключительно дружеская атмосфера, никто не показывал волнения.

Студентам было предложено написать эссе на тему «Трудности учебного процесса». Затем выполнен контент-анализ. Частота встречаемости слов и словосочетаний, отражающих эмоциональное состояние лаосских студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Частота встречаемости категорий в эссе «Трудности учебного процесса» у лаосских студентов»

<i>Часто повторяющиеся слова и словосочетания (категории)</i>	<i>Лаосские студенты n=20</i>
не очень хорошо понимаю русский	17
преподаватель не всегда меня понимает	16
домашнее задание	14
на занятиях тяжело отвечать	14
не учил русский язык	13
грамматика	11
мне нравится учиться	10
адаптация	7
легко	6
лексика	5
работа	2
оплата за обучение	1

На первом месте оказалась категория «не очень хорошо понимаю русский язык», она наблюдается у 17 из 20 лаосских студентов. «Преподаватель не всегда меня понимает»- по количеству- находится на втором месте. На третьем месте у лаосских студентов- категория «домашнее задание».

Обращает на себя внимание равномерность распределения проблемных областей (категорий), а также корректность формулировок проблемных областей.

На втором этапе студентам был предложен цветовой тест отношений А.М. Эткинда (ЦТО). Студентам было предложено выбрать карточки с разными цветами, (в соответствии с подходом М. Люшера) те, которые в наибольшей степени описывают их состояния в учебной деятельности. Записывались первые понравившиеся 2 цвета и отвергаемые цвета.

Оказалось, что у лаосских студентов отношение к учебной деятельности через состояние преимущественно описывается сине-зеленым цветом. Это говорит о том, что студенты имеют независимость от внешних влияний, а также уважение к учебному процессу, преподавателям.

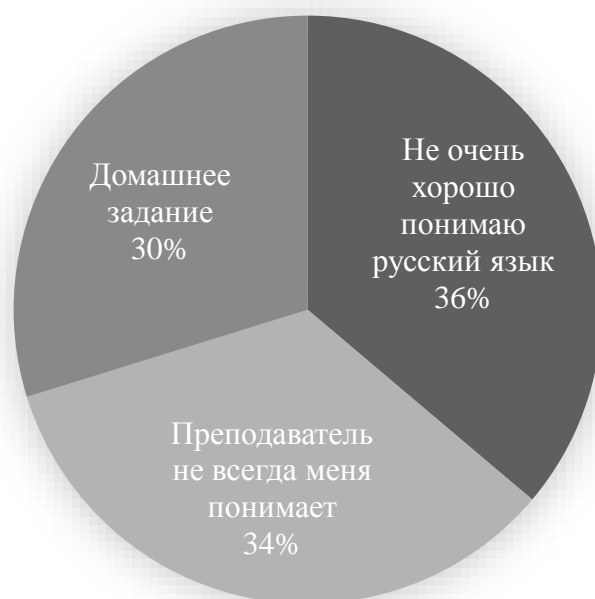


Рисунок 1 - Результаты контент-анализ эссе «Трудности учебного процесса» (лаосские студенты)

Синий и зеленый составляют «концентричную пару», что означает «согласие». Интерпретация такова- лучше сохранить то, что имеется, чем претендовать на что-то новое. Такое сочетание может трактоваться как гармония, покой и состояние блаженства, целеустремленность, воля, решительность и упорство в учебе. Отвергаемый цвет – черный. Это означает, что студент хочет ощутить жизнь сполна, жаждет свободы в своем самоопределении.

Таким образом, мы наблюдаем, что лаосские студенты положительно и уважительно относятся к учебной деятельности. Трудности, которые испытывают лаосские студенты в основном связаны с языковым барьером. Отношение к учебной деятельности формируется через гармонию, покой, состояние блаженства, целеустремленность, волю, решительность и упорство в учебе.

#### *Литература*

1. Арефьев А.Л. Иностранные студенты в российских вузах / А.Л. Арефьев // доклад на 3-м всемирном форуме иностранных выпускников советских и российских вузов (Москва, ноябрь 2012 года) – М., 2013. – С. 119-122.
2. Витковская М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник РУДН. Серия Социология. - 2004. – № 6–7. – С. 267-283.
3. Даниленко О.И. Ценности современных иностранных и российских студентов: сравнительный анализ приоритетов / О.И. Даниленко, Ли Цзыхань, Сю Идань // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 50-60.
4. Ибрагимова Д.М. Формирование социальной адаптации иностранных студентов в Российском вузе / Д.М. Ибрагимова // Межкультурная коммуникация в современном мире: материалы II межвуз. науч-практ. конф. иностранных студентов / под ред. Ю.А. Шурыгиной. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2013. – С. 52-56.

5. Катышева Н.С. Особенности обучения русскому языку лаосских курсантов Н.С. Катышева // Лингвокультурология. – 2018. – № 12. – С. 128-132.
6. Косталес-Завгородняя А.И. Эмоционально-личностные факторы адаптированности иностранных студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.И. Косталес-Завгородняя. – М., 2013. – 27 с.
7. Куликова О.В. Особенности мотивации учения иностранных студентов / О.В. Куликова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2009. – № 8. – С. 229-232.
8. Кутузова Г.И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. – СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2008. – 378 с.
9. Кушнерова О.Ф. Специфика социально-психологической адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / О.Ф. Кушнерова, Ю.Ю. Кушнерова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10. – С. 2314-2317.
10. Лаосский язык [Электронный ресурс] // Лингвистическая энциклопедия. – Режим доступа: [Linguapedia.info](http://Linguapedia.info).
11. Максимчук Е.А. Особенности межкультурной адаптации иностранных студентов и обоснование выбора методик для ее исследования / Е.А. Максимчук // Вестник Ю.-Уральского гос. ун-та. – 2014. – № 3. – С. 114-123.
12. Мнацаканян И.А. Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях: дис. канд. психол. наук / И.А. Мнацаканян. – Ярославль, 2004. – 191 с.
13. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Практикум: учеб. пособие для вузов / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект-Пресс, 2008. – 208 с.
14. Середина Н.В. Особенности процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / Н.В. Середина, О.В. Лазарева // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2014. – № 2. – С. 51-54.
15. Тихомирова О.Г. Организационная культура: формирование, развитие и оценка: учеб. пособие для студ. вузов / О.Г. Тихомирова. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 151 с.
16. Тихонова Е.Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона / Е.Г. Тихонова // Регионоведение. – 2010. – №2. – С. 123-127.
17. Торосян В.Г. Культурология. История мировой и отечественной культуры: учеб. пособие для студентов вузов/ В.Г. Торосян. – М.: Владос, 2005. – 735 с.
18. Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / И.В. Троцук, М.И. Витковская // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – № 1. – 2004. – С. 169-179.
19. Шерстникова С.В. Особенности адаптации иностранных студентов / С.В. Шерстникова // Социологические исследования. – 2015. – № 2. – С. 117-121.
20. Шолохов И.А. Психологические особенности адаптации учащейся молодежи за рубежом: дис канд. психол. наук / И.А. Шолохов. – М., 2002. – 214с.

**Психодиагностика как основание совершенствования  
технического компонента спортивной деятельности**

УДК 316.613.4:376.64

*Атамась А.*

Студент магистратуры направления подготовки «Психология»

*Непопалов В.Н.*

Доцент кафедры психологии

Российский государственный университет физической культуры,  
спорта, молодежи и туризма

Москва, Россия

***Аннотация** Представлены данные работы спортивного психолога в подготовке юных спортсменов каратэ. Показано, что успешность практической работы психолога определяется компетентностью в области психодиагностики, что позволяет выбрать стратегию практической работы, расширить арсенал средств практической работы психолога в спортивной команде.*

***Ключевые слова** юный спортсмен, технические действия, идеомоторная, психомышечная подготовка.*

**Psychodiagnostics as a basis for improvement the technical component  
of the sports activities**

***Annotation** Data of work of the sports psychologist in preparation of young athletes of karate are presented. It is shown that the success of the practical work of the psychologist is determined by the competence in the field of psychodiagnostics, which allows you to take a strategy of practical work, to expand the Arsenal of means of practical work of the psychologist in the sports team.*

***Keywords** young athlete, technical actions, ideomotor, psycho-muscular training.*

Каратэ как одна из форм восточных единоборств характеризуется вполне определенным набором технических приемов, которые в реальных условиях соревнования обеспечивает высокую вариативность действий при проведении атакующих или контратакующих действий. Имеющиеся в научно-методической литературе рекомендации по освоению техники каратэ основаны на выделении групп приемов, которые включают вполне определенный набор двигательных действий. Данный способ позволяют сократить время на освоение технического действия за счет постоянного выполнения повторяющегося базового действия с изменением отдельных его элементов (в зависимости от складывающейся ситуации). Однако при этом основным способом закрепления освоенного приема является его многократное повторение. Такой подход, как правило, является недостаточно эффективным и требует значительных временных затрат.

При этом некоторые тренеры сознательно сокращают технический арсенал, для того чтобы юный спортсмен тратил больше времени, с одной стороны на освоение и совершенствование двух - трех основных (коронных) приемов, а с другой – на физическую подготовку. Занимающиеся, например,

второй год юные каратисты имеют большое количество пробелов либо в технике, либо в скоростно-силовой подготовке совершенствуемых приемов. Это обстоятельство, с одной стороны, сдерживает процесс освоения новых технических действий, что сказывается на качестве их выполнения, а с другой - что необходимо особо подчеркнуть, воспитанники имеют возможность быстрее добиться высоких спортивных результатов. Однако в дальнейшем при постепенном росте квалификации соперников ограниченный технический арсенал начинает сдерживать спортсмена и отрицательно сказывается на эффективности его соревновательной деятельности.

Предварительный анализ допускаемых ошибок позволили выделить основные. Во-первых, при высокой и разнонаправленной индивидуальной мотивации, ориентированной в конкретном поединке на победу, юный спортсмен естественно испытывает стрессовое, психофизиологическое по своей сути, состояние. Во-вторых, неточность в реализации того или иного технического приема. В-третьих, неадекватность описания проведенного поединка в целом и допущенных промахов в проведении отдельно взятого приема. Последнее обстоятельство значительно усложняет тренерскую работу, когда атлет пытается объяснить свои ошибки на язык традиционных терминов физической, тактической или технической подготовки. При этом, отметим, что описание все время ведется с точки зрения описания внешнего поведения, а не внутренней структуры технического действия, что значительно затрудняет оказание психологической помощи в самом широком смысле этого понятия.

Тренеру - мастеру с высоким профессиональным опытом не составляет труда реконструировать внутренний аспект приема и «увидеть» допущенную ошибку. Труднее приходится тренеру с небольшим опытом в плане подготовки несмотря на то, что имеет большой соревновательный опыт. При этом отметим, что разница между ними скорее в разнице эмпирического опыта – у одного опыт, приобретенный в процессе подготовки, а другого – в процессе конкретных поединков. И наибольшую трудность испытывает психолог, не имеющий ни того, ни другого в конкретном виде спорта, но в задачу, которого как раз и входит оказание этой психологической помощи. Поэтому, с одной стороны, его работа напоминает работу следователя, ищущего источник ошибки, причина которой порой может лежать и вне тренировочного процесса. Например, неправильно сложившийся когда-то двигательный навык, который не соответствует вполне определенному техническому приему в каратэ. С другой – напоминает работу врача, проводящего терапевтическую работу, содержанием которой может являться либо лечение, либо профилактика. Другими словами, как показывает практика, в деятельности психолога с необходимостью выделяются два режима работы – режим психодиагностики и коррекции.

При этом отметим, что в данном случае мы оставляем, как задачу будущего исследования, проблему синтетической позиции тренер-психолог, и соответственно проблему детализации его работы, которая решается в рамках как психологической, так и спортивной психотехники. В связи с этим основной замысел данного исследования заключается в том, чтобы рассмотреть практическую работу, которая представляет собой модульную систему

разнообразных способов и конкретных приемов деятельности психолога. Но так или иначе, конкретная работа психолога зависит от результатов первичной диагностики.

В любом случае следствие определяется причиной. И в этом смысле, диагностическая компетентность психолога определяет результативность не только его работы, но результативность его подопечного.

Данный набор, как диагностических, так воздействующих приемов и способов, составляют технический арсенал средств практического психолога, и в психологии относится к классу психотехнических средств.

Отметим, что термин «психотехника» был введен в начале XX века В. Штерном, а затем разрабатывался Г. Мюнстербергом [5], для фиксации особой психологической практики, отражающей воздействие на психику «другого человека» с целью управления ею. При этом психотехническая часть, по его мнению, включала как психодиагностическую составляющую, так воздействующую. К сожалению, впоследствии в нашей стране сама психотехническая работа была переориентирована на повышение производительности труда, а затем вместе с тестологией (или более широко – психодиагностикой) исключена из практики работы психолога и вообще из сферы общественного сознания. И только за последние десятилетия психотехника стала возрождаться и восстанавливаться в своем первоначальном статусе и значении (А.А. Пузырей [8], Н.В. Цзен [10], Ф.Е. Василюк [3; 4] и др.). Вместе с тем, подчеркнем, что многие психотехнические приемы и способы работы со спортсменом давно применяются в спортивной практике (А.В. Родионов [7], Г.Д. Горбунов, А.В. Алексеев, В.Ф. Сопов [5] и др. [1-10]). Например, психорегуляция, идеомоторная, психомышечная и ментальная тренировка и т.д., которые так или иначе обобщаются в единый класс и обозначаются как «психофизический тренинг». Но при этом, так или иначе, вся практическая работа основывается на диагностических процедурах.

В связи с этим целью нашего исследования явилась разработка процедуры методики коррекции ошибок в технике юных каратэистов, основанной на диагностики результатов идеомоторной тренировке.

Анализ научно-методической литературы по спортивной практике подготовки, позволил выделить (в данном конкретном исследовании) основные составляющие этапы деятельности, что и составляет методический арсенал психолога, которые в данном случае были реализованы. Конкретно методика подготовки включает два этапа – диагностический и корректирующий.

На первом этапе исследования применялись методы: 1) цветовой тест Люшера с целью определения состояния испытуемых; 2) метод свободных ассоциаций, где фиксировались как положительные, так и «драматические» «эпизоды» (конкретные случаи спортивной жизни); 3) обсуждение со спортсменом негативных эпизодов из практики соревнований.

Практическая работа по совершенствованию спортивного мастерства проводилась в три этапа и включала методику освоения идеомоторной подготовки.

Первый этап был посвящен созданию мотивации и формированию представлений об идеомоторном содержании данного вида психотехники.

На втором этапе проводилось обучение идеомоторной тренировке, где каждым осуществлялось мысленное представление выполняемого действия; выделение в приеме основных фаз двигательного действия и мысленное неоднократное их выполнение с мышечным напряжением. Затем проводился анализ выполнения приема, и давались индивидуальные рекомендации.

Целью третьего этапа является применение идеомоторной тренировки в учебно-тренировочном процессе и при самостоятельных занятиях. При этом, под наблюдением тренера занимающиеся самостоятельно перед конкретным освоением приема выполняли его идеомоторное представление. На проведение идеомоторной техники и коррекции выполнения биомеханической техники на одном тренировочном занятии отводилось 10-15 минут, при этом сама процедура «промысливания» и осознания приема повторялась около трех раз.

Для проведения психолого-педагогического исследования юные каратэисты были разделены на две равные группы. При этом тренерами оценивалось качество выполнения трех освоенных ранее технических приемов, в которых они по-прежнему допускают много ошибок. Полученные перед формирующим исследованием данные позволили охарактеризовать уровень технической подготовленности как удовлетворительный и неудовлетворительный.

По итогам формирующего эксперимента в контрольной группе произошло несущественное изменение исследуемых показателей. Также как и перед началом исследования, у юных атлетов контрольной группы встречаются серьезные ошибки в технике, которые не позволяют существенно улучшить даваемую в наблюдении оценку. Произшедшие незначительные изменения связаны с постоянной отработкой технических приемов и исправлением ошибок посредством повторения двигательных действий. В экспериментальной группе произошли значительные изменения и все исследуемые показатели изменились на достоверно значимом уровне. Проведенное после формирующего эксперимента обследование показало, что у юных спортсменов экспериментальной группы отсутствуют серьезные ошибки в технике. Произшедшие изменения связаны с включением в учебно-тренировочный процесс методики коррекции ошибок в технике юных каратэистов, основанной на использовании идеомоторной тренировки.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что:

1) успешность практической работы психолога определяется компетентностью в области психодиагностики, что позволяет выбрать стратегию практической работы.

2) использование в процессе технической подготовки юных спортсменов одного из видов психотехники (аутотренинга или идеомоторной тренировки) позволяет существенно сокращать время, затрачиваемое на освоение, закрепление и исправление неверно освоенных технических приемов.

3) проведенное исследование, отражающий целенаправленный диагностический и практический методически арсенал психолога (использование идеомоторной тренировки в обучении и коррекции), позволит расширить арсенал средств практической работы психолога в спортивной команде.

### *Литература*

1. Айламазян А.М. Метод беседы в психологии –М.: Смысл, 1999. - 222 с.
2. Вассерман Л.И. Медицинская психодиагностика: Теория, практика и обучение /Л.И Вассерман, О.Ю Щелкова. – СПб: СПбГУ, М.: Академия, 2004.- 736 с.
3. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психологической теории /Ф.Е. Василюк.- Московский психотерапевтический журнал, 1992, №1. с. 15-32.
4. Василюк Ф.Е. Психотехника переживания (Учебное пособие) /Ф.Е. Василюк. — М.: Ахилл, 1991. - 23 с.
5. Мюнстерберг Г. Основы психотехники / Г. Мюнстерберг. – Ч.1-2. – СПб.: Алетейя, 1996. – 352 с.
6. Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности /Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2005. – 120 с.
7. Родионов А.В. Психология физического воспитания и спорта /А.В. Родионов. – М.: Академический проект , Фонд «Мир», 2004. – 576 с.
8. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика /А.А. Пузырев. - М.: Смысл, 2005. — 488 с.
9. Сопов В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте / В.Ф. Сопов. Серия: «Совершенствование системы управления спортивной отраслью». – М.: 2010. – 168 с.
10. Цзен Н. Психотренинг: игры и упражнения /Н. Цзен, Ю. Пахомов. - Изд. 2-е, доп. - М.: Независимая фирма “Класс”, 1999. — 272с.



## Методика измерения сформированности гражданской идентичности коллективного субъекта

УДК 159.9. 923; 159.9.07

*Бакина А.В.*, к. психол. н., доцент

*Махова И.Ю.*, к. психол. н., доцент

*Шмакова В.А.*, к. психол. н., доцент

*Яремчук С.В.*, к. психол. н.

*Опевалова Е.В.*, к. психол. н., профессор

Кафедра психологии образования

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет

Россия, Комсомольск-на-Амуре

**Аннотация** В статье описана методика измерения сформированности гражданской идентичности учащихся; дается теоретическое и методическое обоснование методики, краткое описание процедуры применения и приводится пример построения графической модели по результатам измерения гражданской идентичности совокупного субъекта

**Ключевые слова** методика, измерение, гражданская идентичность, старшеклассники, совокупный субъект

### **The instrument for study of collective civic identity**

**Abstract** This paper focuses on the instrument for study of student's collective civic identity. The article contains theoretical and methodological base of the instrument, description of its procedure. One version of collective civil identity is illustrated with an example of constructing a graphical model based on results by use of the instrument

**Key words** instrument, measuring, civic identity, collective identity, high school students

Разработка измерительных технологий для изучения личности на ступени взросления не перестает быть актуальной. Образовательный стандарт нового поколения обозначает миссию системы образования – «формирование гражданской идентичности как условия укрепления российской государственности» [9] и предъявляет требования к промежуточным и итоговым результатам развития личности школьника с использованием психолого-педагогической диагностики. Педагоги и психологи нуждаются в инструментарии, позволяющем оценить уровень сформированности гражданской идентичности учащихся. Предлагаемая нами методика имеет преимущества как в скорости сбора материала, так и возможности неоднократного использования у одних и тех же испытуемых.

*Теоретическое обоснование методики «Оценка сформированности гражданской идентичности».* Кратко охарактеризуем основные подходы к изучению феномена «гражданская идентичность». Т.В. Водолажская «гражданскую идентичность» определяет как базисную потребность личности в

принадлежности к группе [4]. И.В. Конода данный феномен рассматривает как политико-ориентированную категорию, в содержание которой включает политическую компетентность личности, политическую активность, чувство гражданской общности [6]. М.А. Юшип изучает данное явление как гражданское состояние, выражающееся в готовности и способности личности выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности: пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [3]. А.М. Кондако гражданскую идентичность рассматривает как процесс осмысления, осознания своей принадлежности к общности граждан того или иного государства [5, 6]. В.М. Блейхер и И.В. Крук определяют гражданскую идентичность как феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, который представляет из себя основу группового самосознания, создающего из совокупности индивидов коллективного субъекта, интегрирует население страны и является залогом стабильности государства [2].

Краткий анализ исследований, посвященных проблеме гражданской идентичности, позволил нам сформулировать рабочее определение. Под гражданской идентичностью мы понимаем осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, готовности и способности выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности и пользоваться правами, принимая активное участие в жизни государства. Для индивида функция гражданской идентичности заключается в реализации базисных потребностей личности в принадлежности к группе, чувство «Мы», объединяющее человека с большой общностью, позволяет ему чувствовать себя более уверенно перед сложной и не всегда понятной ему социальной реальностью. Процесс идентификации основан на интеграции и дифференциации, поэтому в идентичности отражается представление человека не только об общности «своих», но и одновременно отличия от группы «чужих» [13]. Важным этическим аспектом при разработке методики явился учет одного из требований ФГОС, а именно, «неперсофицированность диагностики личностных результатов через оценивание гражданской идентичности класса, параллели классов, школы, а не отдельного учащегося», поэтому предполагается анонимность обследования всего класса.

Методическую основу измерения гражданской идентичности составили проективные техники по типу репертуарной решетки и ассоциативного эксперимента, а основанием для выводов служил количественный и качественный анализ осознаваемых и частично неосознаваемых идентификаций респондентов с разными группами.

*Процедура оценки и обработки.* Для изучения осознаваемого респондентом «эмоционального отношения к российскому гражданству» испытуемым предлагается ответить на прямой вопрос: «*Как вы относитесь к российскому гражданству?*», выбрав один из трех вариантов ответа: «*Я горжусь*», «*Я стыжусь*», «*Мне все равно*». Данные варианты ответов выбраны не случайно. В обыденной речи данные слова и словосочетания используют, чтобы выразить эмоционально-ценностные отношения к определенным

объектам или явлениям. Трактовку данных словосочетаний мы осуществляли с помощью «Большого толкового словаря» под редакцией Д.Н. Ушакова [12]:

- Выражение «Я горжусь» используют в том случае, если необходимо выразить чувство, которое отражает высокую оценку человеком своих или чужих (др. человека, группы, страны и т. д.) достижений и заслуг, осознание их соответствия высоким нравственным ценностям и образцам. Испытывать радостную гордость, чувство удовлетворения от достигнутых успехов, от сознания важности, значительности чьей-то. Например: «Он гордится своим сыном. Испытывая гордость за него».

- Выражение «Я стыжусь» используют в случае, если необходимо выразить чувство или внутреннее сознание предосудительности, уничижение, самоосуждение, раскаяние и смирение или срам, позор, посрамление, поругание, унижение в глазах людей. Например: «Стыдиться окружающих. Стыдиться сына (за его поступок)».

- Устойчивое сочетание «Всё равно» в значении сказуемого, указывает безразлично отношение, оценка какой-либо ситуации как такой, которая не имеет значения, не играет роли. Например: «Мне уже все равно, что произойдет».

Для изучения эмоционально-смысловых установок (мало осознаваемых структур) по отношению к различным группам понятий, отражающих гражданскую идентичность, мы использовали ассоциативную процедуру с использованием стимульного материала психометрического теста С. Деллингер, который состоит из пяти геометрических фигур — квадрат, прямоугольник, треугольник, зигзаг и круг.

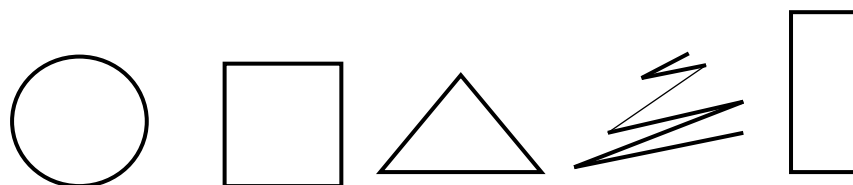


Рисунок 1 - Стимульный материал психометрического теста С. Деллингер, используемый в ассоциативной процедуре

Обследуемому предлагается «почувствовать форму» и выбрать ту фигуру, о которой можно сказать: «это — гражданин России», «это — Я», «это — Россия» и т.д. Если респондент испытывает затруднение, ему предлагается выбрать ту фигуру, которая первой привлекла внимание, когда он думает об оцениваемой категории («Я», «Мы», «Они» и т.д.). Основываясь на вышеперечисленных теоретических положениях о специфике процесса идентификации, были выбраны следующие объекты оценки: «Россия», «гражданин России», «Я», «Мы», «Они», «Заграница», «Иностранец». Данные группы образуют два смысловых блока: «Свои» («Россия», «гражданин России», «Мы») и «Чужие» («Они», «Заграница», «Иностранец»). Категория «Я» служит для обозначения говорящим самого себя. Категория (объект) «Мы» служит говорящему для обозначения себя и собеседника или нескольких лиц, включая

себя, т.е. обозначает группу, в которую человек включает себя - группа идентификации. Категория «Гражданин» служит для обозначения лица, принадлежащего к постоянному населению данного государства, пользующееся его защитой и наделенное совокупностью прав и обязанностей (в нашем исследовании это касалась граждан России). Категория «Они» служит для обозначения лиц, исключая говорящего и собеседника, т. е. указывают на группу «чужих». Категория «Иностранец» обозначает гражданина какой-нибудь другой страны по отношению к своей стране. Категория «Заграница» служит для обозначения иностранных государств, зарубежных стран. Для интерпретации выделенных категорий использовали толковый словарь С. И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, так как, по мнению специалистов, данная в нем интерпретация относится к общелитературной русской лексике и отражает обыденное толкование слов [10].

Процедура обработки включает несколько этапов. Первый этап - анализ результатов ответа на первый вопрос («*Как вы относитесь к российскому гражданству?*») по нашему мнению отражает так называемую «предреши́нную идентичность»: убеждения и ожидания взрослых (родителей, учителей) и господствующие в изучаемом коллективе модные (господствующие) тенденции по отношению к своему гражданству. И отвечают на вопрос: «Модно ли быть патриотом в этом коллективе?». На этом этапе всех респондентов делят на две группы: первая объединяет тех, кто гордится своим гражданством, вторая – тех, кто стыдится или безразличен к своему гражданству. Далее обработка ведется отдельно для каждой группы. Разделение на группы необходимо, чтобы сравнить осознаваемые оценки отношения к своему гражданству с частично неосознаваемыми эмоционально-ценностными установками, полученными в результате количественной обработки психогеометрических ассоциаций с предложенными понятиями гражданской идентификации и образованными группами. Количественная обработка предполагает две процедуры: 1) построение таблицы частоты встречаемости ассоциации геометрических фигур с каждой из оцениваемых категорий (в абсолютных значениях); 2) корреляционный анализ связей между всеми категориями (с помощью вычисления коэффициентов ранговой корреляции Спирмена в программе STATISTICA), статистически значимые связи со знаком «+» указывают на идентичность (тождественность) сравниваемых явлений («Я – гражданин России»), а со знаком «-» - деидентификацию («Мы – [не] они»). В таблице 1 приведена корреляционная матрица связей на одной из выборок учащихся.

На основе полученных значений выстраивается графическая модель системы значимых взаимосвязей между категориями, отражающая идентификации «совокупного субъекта» (класса). Ниже приведен пример построения подобной модели, в котором сплошными линиями указываются значимые положительные корреляционные связи, пунктирной – отрицательные (рис.1).

Предложенная методика позволяет включать в список любые объекты для оценивания и отслеживать динамику формирования изучаемого явления.

Количество и характер значимых корреляционных связей дает основание для оценки сформированности гражданской идентичности у изучаемого совокупного субъекта.

Таблица 1 - Пример корреляционных связей на одной из выборок учащихся (выделены коэффициенты корреляции, значимые для  $p \leq 0,05$ )

Категории	гражданин России	Россия	Мы	Я	Они	Иностранцы	Заграница
Гражданин России	1,00	0,50	<b>0,97</b>	<b>0,92</b>	-0,72	-0,20	-0,36
Россия	0,50	1,00	<b>0,90</b>	0,76	-0,36	-0,05	-0,60
Мы	<b>0,97</b>	<b>0,90</b>	1,00	<b>0,97</b>	<b>-0,89</b>	-0,10	-0,35
Я	<b>0,92</b>	0,76	<b>0,97</b>	1,00	-0,72	-0,15	-0,50
Они	-0,72	-0,36	-0,70	-0,72	1,00	<b>0,88</b>	0,72
Иностранцы	-0,20	-0,05	-0,10	-0,15	<b>0,88</b>	1,00	<b>0,88</b>
Заграница	-0,36	-0,60	-0,35	-0,50	<b>0,89</b>	<b>0,88</b>	1,00

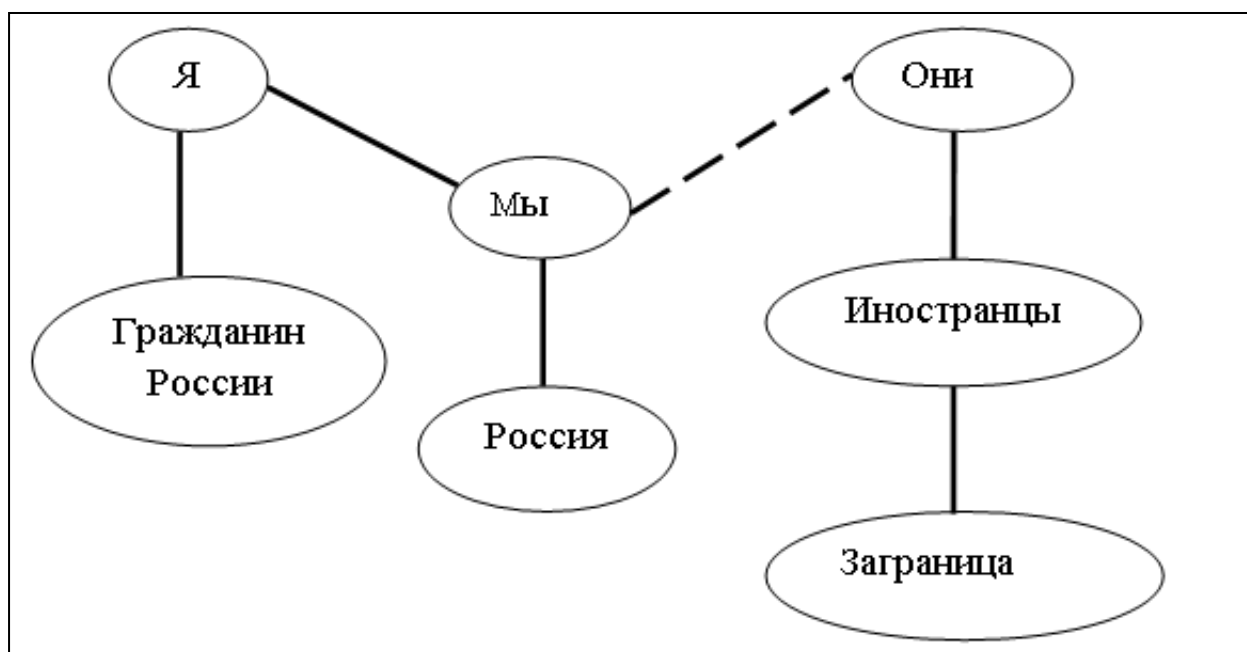


Рисунок 2 - Пример корреляционных связей, отражающих сформированность гражданской идентичности учащихся реального класса

Предложенную процедуру оценки гражданской идентичности наш коллектив реализовывал в рамках исследовательских работ на выборке более тысячи школьников. Подробное описание результатов исследования гражданской идентичности нашего коллектива можно посмотреть в представленном списке литературы [1, 7, 11] и методики, зарегистрированной как НОУ-ХАУ [8].

## *Литература*

1. Бакина А.В., Водолазко О.В. Особенности гражданской идентичности старшекласников г. Санкт-Петербурга и г. Комсомольска-на-амуре [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23886>.
2. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов. Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995.
3. Вилкова И.В. К вопросу об определении сущности понятия гражданская идентичность [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 6. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/06/1386>.
4. Водолажская Т.В. Гражданская идентичность // Социология: Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко и др. Мн., 2003. С. 349-350.
5. Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / отв. ред. В.С. Магун. М.: Издательство Института социологии РАН, 2006. 327 с.
6. Иванова Н.Л. Гражданская идентичность как социальный капитал [Электронный ресурс] // VIII Международная научная конференция. Модернизация экономики и общественное развитие / отв. ред. Е.Г. Ясин. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2007. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/4muw97i8sh/direct/96862260>.
7. Махова И.Ю., Добрунова Е.В., Понкращенко О.А. Гражданская идентичность студентов азиатско-тихоокеанского региона в условиях академической мобильности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2017. №4. С.36-44.
8. Методика оценки сформированности гражданской идентичности коллективного субъекта. Свидетельство о регистрации НОУ-ХАУ №2016-01.7 / Шмакова В.А., Опевалова Е.В., Махова И.Ю., Яремчук С.В., Бакина А.В. Комсомольск-на-Амуре: ФГБОУ ВО «АмГПУ», 2016.
9. Образовательные стандарты второго поколения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=754>.
10. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
11. Опевалова Е.В., Эртнер Т.С. Различия в проявлении гражданско-правовой идентичности юношей и девушек // Амурский научный вестник. 2017. №2. С. 77-84.
12. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2013. 800 с.
13. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Психология самосознания. Самара, 2000. С.589-602.

## Толерантность к разнообразию как эмпирический показатель когнитивного социального капитала<sup>2</sup>

УДК 316(075.4)

Бардиер Г.Л.

Д. психол. н., профессор кафедры культурологии и  
общегуманитарных дисциплин  
Невский институт языка и культуры  
Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация** В статье обсуждаются концептуальные основы и методология психологического исследования когнитивного социального капитала (КСК). Для эмпирического измерения степени выраженности КСК личности (в том числе сотрудников организации) предлагается авторский опросник ToRa (толерантность к разнообразию). Приводятся данные о первичной валидации опросника.

**Ключевые слова** когнитивный социальный капитал, эмоциональный социальный капитал, коммуникативный (сетевой) социальный капитал; количественные и качественные методы исследования КСК; опросник ToRa – толерантность к разнообразию.

### **Tolerance for Diversity as an empirical indicator of cognitive social capital**

**Annotation** The article discusses the conceptual framework and methodology of psychological research of cognitive social capital (CSC). The author's questionnaire ToRa (tolerance for diversity) is proposed for the empirical measurement of the intensity of personality CSC (including personnel of the organization). The data on the primary validation of the questionnaire are presented.

**Keywords** Cognitive social capital, emotional social capital, communicative (network) social capital; quantitative and qualitative methods of research CSC; ToRa questionnaire - tolerance for diversity.

В начале нынешнего двадцать первого века внимание многих исследователей было привлечено к Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в Российском обществе» [8].

Научный руководитель этой программы А.Г. Асмолов в своем докладе на тему «Искусство жить в мире разнообразия» подчеркивал, что «анализ толерантности можно вести в самых разных системах отсчета, с различных позиций. Во–первых, это филогенетические аспекты проблемы. Во–вторых, социогенетические аспекты, представляющие толерантность на исторических перекрестках различных культур. В–третьих, это толерантность в персоногенезе, т.е. в индивидуальном развитии жизненного пути, где нас более всего могут

---

<sup>2</sup> Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, № 19-013-00560.

интересовать выводы социальной психологии детства и исторической психологии, способные дать точку отсчета для нового видения обсуждаемой проблемы. Наконец, в–четвертых, это педагогические аспекты толерантности. Докладчик выразил надежду, что новый век станет веком достоинства и толерантности, когда люди, общаясь друг с другом, будут дарить и обогащать, а не отнимать и обездоливать, понимая, что ради этого они живут, действуют и совершенствуются» [3 с.3].

Все четыре фокуса рассмотрения толерантности, предложенных А.Г. Асмоловым, созвучны с содержанием понятия социальный капитал, которое большинство авторов определяют как «социальное богатство» личности, социальной группы, общества в целом [5]. В зависимости от ракурса рассмотрения выделяют культурный, символический, сетевой капитал [там же].

В психологическом контексте логично говорить об эмоциональном, когнитивном и коммуникативном социальном капитале [1].

Эмоциональный социальный капитал – это, прежде всего, опыт переживаний, доверительных отношений, эмпатических присоединений человека.

Коммуникативный социальный капитал – это опыт реализации человеком всех своих компетенций во взаимодействии с другими людьми, это объем, насыщенность, востребованность коммуникативного поля, в котором живет и самореализуется человек.

А вот когнитивный социальный капитал – это, в первую очередь, те ценности, которые задают нормы, границы и правила его жизни, которые выступают в качестве приоритетных ориентиров всей жизнедеятельности человека. И такими ценностями для «социально-богатого» человека современности являются установки толерантного сознания.

Установки толерантного сознания, в иной транскрипции – толерантность к разнообразию – это, по всей видимости, существенный содержательный компонент когнитивного социального капитала. Тем более, что связь толерантности с социальным капиталом уже достаточно убедительно научно обоснована, например, в работе Н.М. Лебедевой и А.Н Татарко [7].

Таким образом, можно обоснованно рассматривать толерантность к разнообразию в качестве надежного эмпирического показателя социального капитала в целом и когнитивного социального капитала – в частности.

Возникает запрос на конструирование референтного методического инструментария.

Надо заметить, что такой запрос возникает не только в рамках теоретических построений, но и в недрах актуальной психологической практики, чаще всего – тренинговой. Так относительно недавним достижением мировой тренинговой практики является применение методики развития способности к принятию разнообразия и включенности (метод D&I - Diversity & Inclusion) [9].

Тренинговый метод D&I применяется преимущественно в контексте организационного развития. Общая цель таких тренингов – содействие более полному и лучшему раскрытию потенциала людей в организациях.



В число задач, которые ставят перед собой тренеры, входит формирование целого ряда умений и навыков, в частности, таких как: способность к принятию разнообразия в деятельности менеджера, профилактика сексуальных домогательств, осознание проблем людей с отклонениями, понимание различий между поколениями, урегулирование ценностных конфликтов, проведение межкультурных переговоров, построение благоприятных взаимоотношений, учет влияния культуры на поведение и стиль работы, понимание мотивации сотрудников. Если рассматривать перечисленные цели в комплексе, то можно сказать, что тренинг направлен на формирование и развитие именно когнитивного социального капитала личности. А основным приемом, использующийся в тренинге – развитие уважения к *индивидуальным различиям, то есть, развитие толерантности к разнообразию.*

Данный метод предполагает для лучшего понимания проблем клиентов также и проведение диагностики. Как отмечают авторы, диагностика проводится с помощью анализа потребностей. В действительности это небольшое пилотажное интервью, в которое включены следующие вопросы:

1. Где вы родились?
2. Где вы выросли и как это повлияло на то, кто вы сегодня?
3. Откуда ваши родители? Откуда ваши бабушки и дедушки, и прадедушки?
4. Какое вы поколение американцев? (исключая коренных американцев, конечно)
5. Сколько детей в вашей семье, и вы старший, младший и т.д.?
6. Как ваш порядок рождения повлиял на то, кто вы сегодня?
7. В детстве, какой взрослый человек имел большое влияние в вашей жизни и почему?
8. Что вы больше всего помните о своих любимых праздниках и традициях, когда росли?
9. Какими уникальными качествами и характеристиками Вы обладаете, которые вытекают из вашего уникального воспитания?
10. Какая ваша самая запоминающаяся встреча с кем-то из другой культуры/расы?
11. Опишите время, когда вы испытывали предрассудки или дискриминацию?
12. Пожалуйста, перечислите ваши хобби и интересы.
13. Пожалуйста, опишите риск или сюрприз о вас - то, что никто не может сказать, глядя на вас.

Если проанализировать эти вопросы с точки зрения их ориентации на социальный капитал, то можно выделить вопросы, связанные в большей степени с эмоциональным капиталом (опыт значимых переживаний, эмоциональный тон дискриминации, риска или сюрприза о себе). О коммуникативном капитале можно делать предположения, исходя из ответов клиента на вопросы о семье, значимом взрослом человеке, запомнившейся встрече с представителем другой культуры). Когнитивный социальный капитал также в этом гайде интервью

учитывается - в вопросах о праздниках и традициях, предрассудках, хобби и интересах, собственных уникальных качествах).

Надо заметить, что в числе методов, которые на сегодняшний день практикуются психологами для целей измерения социального капитала и его различных компонентов, интервью играют практически лидирующую роль [5]. Англоязычные методики тоже скорее похожи на стандартизированные интервью, чем на привычные для психолога тесты или опросники [там же].

В других науках используются различного рода индикаторы, рейтинги и индексы, часто о величине социального капитала судят по вторичным данным [4, 6].

Но метод интервью относится к качественным методам исследования. То есть, высок уровень субъективности и неопределенности интерпретации его результатов. Для знакомства с участниками тренинга этот метод хорош, но для статистически обоснованных и мультиплицируемых результатов предпочтительны количественные методы и методики.

С целью восполнения пробела в количественных методах измерения социального капитала нами был разработан опросник ТоРа (толерантность к разнообразию), ориентированный на измерение выраженности толерантности к разнообразию как важного эмпирического показателя когнитивного социального капитала личности. Концептуальная основа опросника – это виды разнообразных проявлений толерантности, образующие десять шкал, по четыре вопроса каждая.

Можно сказать, что все шкалы прошли апробацию, поскольку они были включены в авторский опросник ВИКТИ (виды и компоненты толерантности-интолерантности) [2]. Соответственно этим шкалам, вопросы методики ТоРа ориентированы на проявление толерантности к разнообразию в следующих сферах: другое поколение, другой пол, отношения с другими, другой этнос, другая культура, другая вера, другие профессии, управление, социально-экономическая среда и политика.

Текст опросника представлен ниже.

**Инструкция:** *Обозначьте, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с приведенными утверждениями, поставив галочку или крестик напротив каждого из утверждений. Старайтесь ответ «Затрудняюсь ответить» выбирать как можно реже.*

Инверсивных утверждений в опроснике нет. Поскольку шкала для ответов семибалльная, максимальный балл, который может получить отвечающий – это 280 баллов, а минимальный – 40. Следовательно, можно условно считать, что возможный диапазон баллов (240) можно разделить на три интервала, соответствующих низкому, среднему и высокому уровням выраженности толерантности к разнообразию.

Статистическое уточнение этих диапазонов, как и валидизация шкал в настоящее время проводятся. Первичная валидизация опросника была проведена пока только для общего показателя.

№	Утверждение	Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1.	<i>Надо привыкнуть к тому, что близкие люди порой могут вести себя неожиданно</i>							
2.	<i>Я интересуюсь психологическими особенностями людей разного возраста</i>							
3.	<i>Я учитываю возможные возрастные проблемы человека, с которым общаюсь</i>							
4.	<i>Нормально, когда одинаково уважительно относятся и к пожилым, и к юным.</i>							
5.	<i>Я считаю, что между мужчинами и женщинами есть психологические различия, которые надо уважать</i>							
6.	<i>Мужской и женский стили деятельности — это реальность</i>							
7.	<i>Отношения людей разного пола должны быть красивыми</i>							
8.	<i>Мне нравится замечать различия между людьми</i>							
9.	<i>Я всегда иду на помощь другим людям</i>							
10.	<i>Хочу доверять людям и пользоваться их доверием</i>							
11.	<i>Люди, несмотря ни на что, должны стремиться к взаимоуважению</i>							
12.	<i>Важно, чтобы люди разных этносов и национальностей умели находить общий язык друг с другом</i>							
13.	<i>Мне нравится бывать в многонациональных компаниях</i>							
14.	<i>У меня получится, если я захочу сотрудничать с людьми, принадлежащими к любым этническим группам</i>							

15.	<i>Мне нравится анализировать различия между людьми</i>								
16.	<i>Если я попадаю в другую культуру, то обычно достаточно быстро адаптируюсь к ней</i>								
17.	<i>Люди должны привыкать к жизни в поликультурных сообществах</i>								
18.	<i>Каждая культура — это большая ценность</i>								
19.	<i>Я отношусь вполне терпимо к людям разных конфессий</i>								
20.	<i>Было бы хорошо, если бы люди разного вероисповедания никогда не конфликтовали</i>								
21.	<i>Не имеет большого значения, какую религию исповедует человек, с которым я общаюсь</i>								
22.	<i>Разделение людей на «своих» и «чужих» весьма относительно</i>								
23.	<i>Я убежден, что в каждой профессии есть своя изюминка</i>								
24.	<i>Я эффективно работаю в коллективах, где собраны люди многих профессий</i>								
25.	<i>Для людей разных профессий важно уметь находить пути сотрудничества</i>								
26.	<i>Мне нравится учитывать различия между людьми</i>								
27.	<i>Радует, когда руководители и подчиненные переживают друг за друга</i>								
28.	<i>Отношения с руководством и с подчиненными всегда можно улучшить</i>								
29.	<i>Качество работы во многом зависит от взаимоуважения людей, особенно - занимающих разные должности</i>								
30.	<i>У самых разных людей всегда можно обнаружить сходные ценности, увлечения, заботы, интересы</i>								

31.	<i>Я одинаково хорошо понимаю и богатых, и бедных</i>							
30.	<i>Я веду себя с людьми уважительно, независимо от их богатства</i>							
32.	<i>Люди должны иметь одинаковые права, независимо от их материального благосостояния</i>							
33.	<i>Политики меня раздражают очень редко</i>							
34.	<i>Прежде, чем делать выводы о том или ином политике, я стараюсь понять ход его мыслей, логику его действий</i>							
35.	<i>Важно, чтобы народ доверял избранной им власти</i>							
36.	<i>Меня привлекает любое разнообразие</i>							
37.	<i>Я с интересом отношусь ко всему неизведанному</i>							
38.	<i>Я быстро ориентируюсь в незнакомой обстановке</i>							
39.	<i>Я считаю, что в каждом чуждом человеке всегда при желании можно найти что-то свое</i>							
40.	<i>Разнообразие – это путь развития</i>							

В исследовании профессионально-значимых личностных качеств специалистов, консультирующих людей по проблемам ВИЧ/СПИД, были выявлены значимые корреляционные связи общего показателя опросника ТоРа с тестовыми показателями эмоционального интеллекта (тест Н.Холла) и адаптивности (соответствующая шкала теста PCRS – личностная готовность к переменам) [опросник PCRS разработан А. Ролником, С. Хезером, адаптация проведена Н. Бажановой и Г. Бардиер].

Положительные корреляционные связи также были обнаружены с общим показателем опросника ТоРа и профессиональным опытом консультантов [исследование было проведено Е.В. Ивановой в рамках выпускной квалификационной работы по психологии в Русской христианской гуманитарной академии (науч. рук-ль Г.Л. Бардиер)].

Это говорит о том, что наш опросник фактически может измерять уровень выраженности не только когнитивного социального капитала, но и эмоционального и коммуникативного его видов. Статистическая проверка этого предположения на других выборках и в альянсе с другими тестовыми методиками будет продолжена.

### *Литература*

1. Бардиер Г.Л. Психология формирования отношений с миром и накопления социального капитала у современных подростков поколения Z. // *Advances in Science and Technology/ Сб. статей ХУП межд. научно-практической конференции*. Москва: «Научно-изд. центр «Актуальность РФ», 2018, С. 51-53.
2. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.05 / Бардиер Галина Леонидовна; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. - Санкт-Петербург, 2007. - 457 с.
3. Дневник двух событий: научная конференция «Толерантность – норма жизни в мире разнообразия» ... / *Век толерантности*. Выпуск 3-4.
4. Нилов В. Методы измерения социального капитала и их использование в научных исследованиях // *Социальная инноватика в региональном развитии: сб. материалов Пятой школы молодых ученых*. Петрозаводск, 2009.
5. Почебут Л.Г., Свенцицкий А.Л., Марарица Л.В., Казанцева Т.В., Кузнецова И.В. Социальный капитал личности: Монография. М: ИНФРА-М, 2014.
6. Стебаков А.А. Методы измерения уровня социального капитала в России и за рубежом // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Экономика. Управление. Право*. 2014. Т. 14, вып. 2, ч. 2.
7. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Социальный капитал: теория и психологические исследования. 2009
8. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы)». // *Век толерантности*. 2'2001, с.11-25.
9. Pfeiffer's Classic Activities for Diversity Training Jack Gordon (Editor). Pfeiffer, 2005. – 416 p.

## Духовность в современной психологической науке и практике

УДК 159.99

Белоус Е.И.

Дальневосточный федеральный университет  
Владивосток, Россия

***Аннотация** Статья посвящена проблеме понимания места и роли феномена духовности в современной психологической науке и практике. Считается, что духовность не имеет отношения к психологии. Однако духовность имеет тесную связь с психологией, потому что психология в своё время вышла из духовного познания мира. Проблемы психологии духовности широко изучались на протяжении длительной истории психологической науки. В статье приведены ссылки на исследования в сфере психологии духовности в отечественной и зарубежной психологии. Автором приводится описание краткого исследования понимания студентами Дальневосточного федерального университета феномена духовности. Предполагалось, что студенты соотносят духовность с категориями «мораль», «нравственность», «религия». В статье коротко изложены результаты исследования, показавшие достаточно высокий уровень понимания респондентами данной выборки категории «духовность». Студентами был выделен сущностный аспект понимания духовности в узком контексте как связь человека с миром, бытийным планом существования, что продемонстрировало понимание ими глубокой психологичности духовности как фактора развития всех сфер личности.*

***Ключевые слова** духовность, духовные ценности и смыслы, ассоциации с духовностью, методы развития духовности*

### **Spirituality in modern psychological science and practice**

***Abstract** The article is devoted to the problem of understanding the place and role of the phenomenon of spirituality in modern psychological science and practice. It is believed that spirituality has nothing to do with psychology. However, spirituality has a close connection with psychology, because psychology at one time came out of the spiritual knowledge of the world. The problems of psychology of spirituality have been widely studied throughout the long history of psychological science. The article provides links to research in the field of psychology of spirituality in domestic and foreign psychology. The author describes a brief study of students' understanding of the far Eastern Federal University of the phenomenon of spirituality. It was assumed that students relate spirituality to the categories of "morality", "morality", "religion". The article briefly presents the results of the study, which showed a sufficiently high level of understanding by respondents of this sample of the category "spirituality". The students highlighted the essential aspect of understanding spirituality in a narrow context as the connection of man with the world, the existential plan of existence, which demonstrated their understanding of the deep psychology of spirituality as a factor in the development of all spheres of personality.*

***Key words** spirituality, spiritual values and meanings, associations with spirituality, methods of development of spirituality*

Проблема *духовности в современной психологии* – тема далеко не новая. Интерес к этой проблеме возникал на протяжении всего периода развития и становления психологической науки. Ведь психология как наука вышла из различных духовных систем, а также постоянно стремится соединиться с различными духовно-эзотерическими учениями, как, например, это можно видеть в трансперсональной психологии. Можно говорить, что духовность глубоко психологична, а психология глубоко духовна. Именно поэтому можно встретить термин «психодуховный» [6].

Вопросы духовности серьезно представлены в российских исследованиях: Ю.В. Артюхович, Т.В. Белах, С.А. Белорусов, О.П. Бороева, Б.С. Братусь, А.В. Брушлинский, С.Л. Братченко, Н.А. Буравлёва, Ф.Е. Василюк, Ю.Б. Гиппенрейтер, Р.М. Грановская, Н.В. Груздев, Г.В. Залевский, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, В.В. Козлов, Н.В. Комова, Н.А. Коротева, Е.Н. Костылёв, А.А. Костылёва, А.В. Котенёва, И.В. Курис, Н.М. Лафи, С.Г. Лафи, Д.А. Леонтьев, Р.Л. Лившиц, В.Х. Манеров, Н.В. Марьясова, Е.Б. Моргунов, М.А. Нурматова, В.А. Пономаренко, В.Н. Порус, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Т.А. Флоренская, С.А. Черняева, В.Д. Шадриков и многие другие [2]. В зарубежной психологии можно назвать таких учёных как Д.Ш. Болен, Йоги Бхаджан, К. и С. Гроф, Гуру Раттана Каур, А. ван Каам, Р. Коллин, Р. Либермайстер Свагито, А. Маслоу, А. Менегетти, А. Минделл, Р. Мэй, Б. Плоткин, В.Э. Франкл, Э. Шпрангер, К.П. Эстес, К.-Г. Юнг, И. Ялом и др. [2].

Для современной психологии характерно отсутствие единого понимания феномена духовности. Духовность можно определить как сущностную черту человека, предопределяющую его бытийный план. Духовность – это ощущение единства, целостности, гармонии с бытием, осознание себя единой частью этого бытия. Духовность – это постижение и открытие бытия. Духовность — это высшая природа человека, его сознание и самосознание, воля и образ мира. Духовность проявляется в способности к выстраиванию *отношений* с архетипическими структурами своей души, с миром, с Богом.

Психология сегодня пользуется инструментарием различных духовных систем, а именно: медитации [1; 7; 9], йоги [3; 4; 8; 11; 12], нумерологии [5], Таро [5; 10] и других систем. На основе данных систем психология создаёт различные психотелесные практики, методы направляемого воображения, метафорические карты. Все эти методы становятся глубоко психологическим инструментарием. Так, в частности, те же Арканы Таро, как известно, представляют собой архетипы личности. Именно это даёт основания использовать Таро в качестве психологического инструмента, так называемое «психологическое Таро» [10], либо на основе архетипов данных Арканов, особенно старших Арканов, составлять метафорические карты для работы с различными структурами души клиента. Появляются исследования психологов в данном направлении исследования. В последнее время также появилось много работ в сфере нейропсихологии, исследующих феномены психодуховных практик и их влияния на развитие тех или иных центров мозга человека [3; 4; 7; 11; 12].

В связи с вышесказанным вполне актуально исследование представлений современного студента о феномене духовности как психологической категории.



Есть предположение, что современные юноши и девушки не всегда верно понимают феномен духовности, часто путая его с категориями «нравственность», «мораль» и «религия». Исходя из данных предположений, было проведено небольшое социологическое исследование среди студентов Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток). В исследовании приняли участие студенты следующих направлений подготовки: «Социология», «Социальная работа», «Издательское дело», «Реклама и связи с общественностью» (всего 80 человек в возрасте 17-18 лет, из которых 69 девушек и 11 юношей).

В анкеты были предложены вопросы: «Что такое духовность?», «С чем ассоциируется у вас духовность?», «Какие методы развития духовности вам известны?». Результаты полученных ответов представляют собой следующие группы формулировок.

1. Духовность как связь с высшим, с самим собой и со всем миром, единство всего мира, потребность изучения своего внутреннего мира – 31 чел. (38,75%)

2. Духовность как особая форма душевности, развитости души, душевных качеств, эмпатия, сочувствие, сострадание – 9 чел. (11,25 %)

3. Духовность как морально-нравственная категория, проявление нравственно-моральных и этических качеств личности – 12 чел. (15%)

4. Духовность как особая форма зрелости, познание и понимание общих связей и закономерностей функционирования всего мира, мудрость, гармония, связь с эзотерическим знанием – 10 чел. (12,5%)

5. Духовность как творческое самовыражение, глубокое понимание мира культуры и искусства – 8 чел. (10%)

6. Духовность как проявление потребности веры человека, его религиозных потребностей – 5 чел. (6,25%)

7. Затрудняюсь ответить – 5 чел. (6,25%).

На вопрос «С чем ассоциируется у вас духовность?» были получены следующие ответы:

1. Самопознание, осознанность, самосовершенствование, личный рост, осмысленность – 15 чел. (18,75%)

2. Возвышенные чувства, душевность как особая утонченность понимания мира, сакральность восприятия мира и жизни – 14 чел. (17,5%)

3. Культура, искусство, литература, творчество – 11 чел. (13,75%)

4. Бог, вера, религия, священнослужитель, монах – 10 чел. (12,5%)

5. Любовь, счастье, радость, мир, гармония, целостность – 10 чел. (12,5%)

6. Духовные практики (йога, медитация, практика буддизма) – 8 чел. (10%)

7. Внутренний мир, особые качества внутреннего мира (эмпатия, милосердие, искренность, справедливость и др.) – 7 чел. (8,75%)

8. Моральные и нравственные ценности – 5 чел. (6,25%)

Среди методов развития духовности респонденты отметили следующие:

1. Чтение специализированной литературы (философской, психологической), развитие рефлексии, общение с людьми, прошедшими особый духовный путь развития – 29 чел. (36,25%)

2. Методы постижения культуры, искусства, литературы, творческое самовыражение – 25 чел. (31,25%)

3. Постигание практики любви к себе, близким людям, миру, Богу (эмпатия, милосердие, доброта, помощь людям) – 14 чел. (17,5%)

4. Духовные практики (уединение, медитация, молитва, йога и другие духовно-телесные практики) – 12 чел. (15%).

Полученные результаты позволяют заключить, что студенты данной выборки имеют достаточно высокую осведомлённость в проблеме понимания феномена духовности, выделяя чаще всего саму суть феномена духовности, духовных ценностей, духовных качеств личности, особо не смешивая собственно духовность в узком смысле с категориями «мораль», «нравственность», «религия». Хочется отметить, что и ассоциации духовности чаще связаны с постижением своего внутреннего мира, связи его с другими людьми и ценностями мира, с возможностью проявить себя в тесной связи человека со всем миром, в частности, с творчеством. При этом среди методов развития собственной духовности респондентами выделяются как собственно когнитивные, сознательные, мыслительные методы (рефлексия, осознанное общение посредством использования критического осмысления), так и эмоционально-чувственные методы (освоение культуры и искусства через эмоционально-экспрессивное проживание и механизм катарсиса, собственное творческое самовыражение, освоение практик постижения любви, милосердия и помощи нуждающимся). Важно и то, что определённая часть студентов, участвовавших в опросе, знает и даже частично использует духовные практики (медитативные, духовно-телесные), а именно: практика буддизма как опыт проживания в буддийском дацане (1 чел.), практика занятий йогой (15 чел.), медитация (17 чел.), изучение Таро (3 чел.). Данные студенты видели в духовных практиках глубокую психологичность их влияния на собственную психику.

Итак, данное исследование показало достаточную осведомлённость студентов проблемами духовности и возможности применения духовных практик при освоении современного психологического знания, выделив именно психодуховный аспект как основополагающий в деятельности по формированию психологической структуры личности (ценности, смыслы, потребности, мотивы, эмоции, чувства и состояния, черты личности). Безусловно, духовность заняла своё истинное место в психологической науке и практике.

### *Литература*

1. Афанасьев С.В. Медитация в психологической работе с проблемами социально-психологической адаптации [Текст] / С. В. Афанасьев // Молодой ученый. – 2014. – №3. – С. 764-766.

2. Белоус Е.И. Психология духовности: монография [худож.-иллюстр. М. В. Марина] / Е.И. Белоус. Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2014. 474 с.: ил.

3. Йога и аутизм. Shantha Radhakrishna, Raghuram Nagarathna and H.R. Nagendra. «Journal of Ayurveda and Integrative Medicine», 2010. Перев. с англ. Валентина Цветкова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://yogatherapia-conf.ru/articles/joga-i-autizm/> (дата обращения 10.12.2017).

4. Йоганейротерапия – суть метода. // Общественное движение психологической помощи населению. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.neuro-psychol.ru/press/98-joganejroterapiya-sut-metoda> (дата обращения 09.12.2017).
5. Жандр А.Л. Психоанализ личности посредством системы Арканов: Комплексное изложение методологии человека посредством анализа «Число как информационный ресурс». – Одесса: Друк, 2009. – 498 с.
6. Козлов В.В. Психодуховный кризис – новые измерения // Официальный сайт доктора психологических наук, профессора Владимира Козлова. – [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://zi-kozlov.ru/articles/1118-psychospiritualcrisis> (дата обращения: 18.11.2018).
7. Кристоф А. Медитация осознанности // «La méditation de pleine conscience» «Cerveau&Psycho» №41, 2010 г. / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://realmindfulness.ru/2012/01/meditaciya-osoznannosti-statya-iz-cerveaupsycho-41/> (дата обращения 09.12.2017).
8. Курис И.В. Биоэнергопластика. Йога-Данс. Опыт постижения (Интеграция традиционных знаний в биоэнергопластике). М.: Велигор, 2012 г. 304 с.
9. Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. №2. 2014. С. 18-28. С. 19 / [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://psyjournals.ru/files/70100/jmfp\\_2014\\_2\\_n2\\_Pugovkina.pdf](https://psyjournals.ru/files/70100/jmfp_2014_2_n2_Pugovkina.pdf) (дата обращения 09.12.2017).
10. Солодилова Алёна (Преображенская) Карты Таро в работе психолога. – СПб: ИГ «Весь», 2014. – 176 с.
11. Schmalzl L., Powers C. & Henje Blom E. (2015). Neurophysiological and neurocognitive mechanisms underlying the effects of yoga-based practices: Towards a comprehensive theoretical framework. *Frontiers of Human Neuroscience*. [Электронный ресурс]. – URL: <http://garavasara.com/articles/nauchnye-issledovaniya-ioga-starenie-i-mozg> (дата обращения 08.06.2018).
12. Villemure C., Ceeko J., Cotton V.A. & Bushnell M.C. (2015). Neuroprotective effects of yoga practice: Age- experience-, and frequency-dependent plasticity. *Frontiers in Human Neuroscience*. [Электронный ресурс]. – URL: <http://garavasara.com/articles/nauchnye-issledovaniya-ioga-starenie-i-mozg> (дата обращения 08.06.2018).

**Способы предотвращения ошибок при проверке гипотез  
в психологических исследованиях  
с использованием методов математической статистики**

УДК 316

*Беляева В.П., Дадыко Н.Н., Тимошенко Д.Д., Лунёва К.Р.*  
студенты бакалавриата направления подготовки «Психология»

*Морозикова И.В.*

К. психол. н., доцент, доцент кафедры психологии и педагогики  
Смоленский государственный университет  
Смоленск, Россия

В настоящее время, при проведении психологических исследований в основном делается акцент на гуманитарный аспект работы (содержательный компонент, включающий в себя: постановку гипотезы, качественную переработку информации, составляющую теоретическую основу исследования, подбор методов исследования, обзор литературы, описание эксперимента, выводы и т.д.). В то же время математическим методам и их использованию в получении результатов исследования зачастую не уделяется достаточного внимания, что приводит к ошибочным выводам относительно верности поставленной гипотезы. Это происходит несмотря на то, что математические методы широко применяются как в психологических исследованиях, так и в измерениях качественных характеристик психологических процессов и явлений (таких как способности, мотивы, когнитивные характеристики, моторные и речевые реакции и т.д.).

Таким образом, каким бы инновационным не было бы исследование, какой бы новаторской не была бы гипотеза, без правильного применения математических методов, в частности методов математической статистики, результаты полезного и интересного в своей идее, и даже реализации исследования могут быть частично некорректными и даже полностью неправильными. Исходя из всего вышесказанного, можно заключить, что актуальность данной работы состоит в выявлении типичных ошибок при постановке и проверке гипотезы с точки зрения математической статистики при проведении психологического исследования.

В последние годы в научном психологическом сообществе заметно повышается интерес к математическим методам и возможности их применения в психологических исследованиях [4]. Так, например, среди публикаций на эту тему в последние несколько лет, встречаются следующие работы «Пошаговый алгоритм действий при использовании методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях», Морозов Е.А. 2014, «О корректности применения количественных методов в психолого-педагогических исследованиях», Остапенко Р.И., 2013, «Формирование математической компетентности студентов-психологов в условиях самодиагностики по курсу «Математические основы психологии», Остапенко Р.И., 2013 и др. Отличие данной работы от вышеперечисленных

состоит в акценте на определение существующих в математической статистике видов ошибок, возможных при проверке психологических гипотез, а также способов их избегания.

Цель исследования состоит в выявлении типичных ошибок при постановке и проверке гипотезы с точки зрения математической статистики при проведении психологического исследования.

Задачи: определить понятие корреляции; обозначить виды ошибок при проверке гипотезы; описать способы устранения ошибок.

Гипотеза и корреляция. В самом начале работы, ещё до проведения исследования, происходит постановка гипотезы, что является важнейшим компонентом успеха или неуспеха дальнейшего исследования. *Гипотеза* – это научное предположение, выдвигаемое для объяснения каких-либо явлений, это утверждение, предполагающее доказательство. Оно вытекает из теоретического анализа проблемы, но при этом ещё не является ни подтверждённым, ни опровергнутым [1]. Например, гипотеза «*имеется взаимосвязь между точностью восприятия и уровнем самооценки*». Формулирование гипотезы систематизирует предположения исследователя и представляет их в чётком лаконичном виде. Часто научная гипотеза требует перевода на язык математической статистики, так, как только в этом случае могут быть произведены необходимые расчёты и корреляция, дающие результат опровержения или подтверждения гипотезы.

*Корреляция* – это взаимосвязь, соотношение. По своей сути корреляция является той же гипотезой, только с точки зрения статистики – гипотеза, выражающая взаимосвязь между величинами [3]. Таким образом в нашей первоначальной гипотезе поиск корреляции будет состоять в определении того, существует ли взаимосвязь между двумя количественными величинами – измеренной на выборке точностью восприятия и также измеренным уровнем самооценки.

Метод статистики, в частности корреляция, позволяет перевести качественные характеристики в количественные значения, выявить взаимосвязь или её отсутствие, чтобы снова перевести эту информацию в качественную форму и сделать выводы о состоятельности или несостоятельности первоначальной гипотезы.

Однако при проверке гипотез могут возникать ошибки.

*Виды ошибок при проверке гипотез.*

После постановке статистической гипотезы (то, что мы хотим получить в итоге) производится бинарная проверка, используя  $H_0$  и  $H_1$ .

$H_0$  – нулевая гипотеза, т.е. гипотеза, которая изначально говорит о том, что взаимосвязи между двумя величинами (с качественной точки зрения – событиями, феноменами, психологическими процессами и т.д.) не существует [6]. На нулевую гипотезу действует правило, похожее на презумпцию невиновности – она верна, пока не доказано обратное. Задача исследователя – опровергнуть нулевую гипотезу, т.е. то, что взаимосвязи не существуют. При статистическом выводе исследователь пытается обосновать несостоятельность гипотезы на основе её несогласованности с имеющимися экспериментальными

данными, то есть отвергнуть гипотезу. Поэтому чаще всего в статистике  $H_0$  принимается как гипотеза, противоположная той гипотезе. Которую исследователь хочет доказать.

В рамках метода корреляции нулевая гипотеза будет заключаться в предположении об отсутствии корреляции между величинами. Например: *не существует взаимосвязи между точностью восприятия и самооценкой*.

Проверка нулевой гипотезы необходима для того, чтобы исключить возможность отсутствия взаимосвязи. Однако при введении нулевой гипотезы предполагается наличие  $H_1$  – альтернативной конкурирующей гипотезы. Она построена таким образом, что исключается нулевая гипотеза [6]. Например, ранее приведённая гипотеза *«существует взаимосвязь между точностью восприятия и самооценкой»*.

Однако при введении этих гипотез (и, собственно, при проверке первоначальной гипотезы), когда происходит принятие «бинарного решения» (да/нет – нулевая гипотеза или альтернативная) на основе статистического критерия (проверка, тест, измерение) могут возникать ошибки.

*Ошибки первого рода (false positive) и ошибки второго рода (false negative).*

Ошибку первого рода можно назвать «ложной тревогой», и заключается в том, что отвергается нулевая гипотеза  $H_0$ , в то время как она верна (Табл. 1).

Таблица 1 - Способы устранения ошибок

		Верная гипотеза	
		$H_0$	$H_1$
Результат применения критерия	$H_0$	$H_0$ верно принята	$H_0$ неверно принята (Ошибка второго рода)
	$H_1$	$H_0$ неверно отвергнута (Ошибка первого рода)	$H_0$ верно отвергнута

Например, гипотеза о том, что взаимосвязи между точностью восприятия и уровнем самооценки нет была подтверждена экспериментальными данными, однако исследователем была отвергнута [2].

Вероятность ошибки первого рода называется *уровнем значимости* критерия – обозначается как  $\alpha$ . То есть значимость – это максимальная вероятность допустить ошибку первого рода. Обычно назначается условное значение 0,05, хотя можно выбрать и более ограничивающее значение, например, 0,01 – таким образом, значимость выше установленного значения говорит о том, что вероятность совершить ошибку и принять неверную гипотезу выше, чем мы бы того хотели, когда устанавливали условное значение. [6].

Ошибка второго рода заключается в том, что отвергается альтернативная гипотеза  $H_1$ , когда она на самом деле верна.

Например, гипотеза о том, что *точность восприятия может быть улучшена занятиями бегом принимается, хотя она не верна*.

Вероятность недопущения ошибки второго рода (отвергнуть неверную гипотезу  $H_0$ , принять верную  $H_1$ ) называется **мощностью критерия**. Чем выше мощность критерия, тем меньше вероятность ошибки второго рода.

Мощность критерия увеличивается с увеличением объёма выборки, т.е. больший шанс обнаружить взаимосвязь между событиями.

Проверка значимости – один из способов устранения ошибок при проверке статистических гипотез [5]. Почему необходимо проверять статистическую значимость? В первую очередь проверка проводится для того, чтобы убедиться, что полученные количественные результаты имеют значение для качественных выводов. Т.е. если проверки значимости не происходит (а значит не происходит разделения на нулевую и альтернативную гипотезы и бинарной проверки статистическим критерием не производится), то может произойти ситуация ошибок первого или второго рода, из-за чего полученные результаты просто не будут иметь смысла. Они не будут универсальны, а качественный вывод, следующий из количественных результатов, будет неверен. То есть, полученные данные на основе анализа используемой выборки (выборочной совокупности) не будут актуальны для генеральной совокупности. Таким образом, выстраивается алгоритм проведения исследования с выявлением корреляции.

Собрать экспериментальные данные – это те количественные величины, на основании которых будет устанавливаться взаимосвязь.

1. Выдвинуть гипотезу – речь идёт о статистической гипотезе, т.е. предположение о том, что существует корреляция между двумя величинами (*пример см. выше*).

2. Проверить гипотезу по одному из критериев.

Статистический критерий – строгое математическое правило, по которому принимается или отвергается та или иная статистическая гипотеза с известным уровнем значимости (0,05, 0,01 и др.) [3]

3. Существуют различные критерии, многие из них работают в математических пакетах специальных программных обеспечений для статистического подсчёта – Statistica, R, а также в меньшей степени в Excel.

4. Определить значимость гипотезы. Определение значимости – снижение вероятности ошибки первого рода, автоматически производится в тех же программах (Statistica, R, Excel).

5. Отклонить или принять исходную гипотезу.

#### *Выводы*

В данной статье были рассмотрены некоторые необходимые для понимания процесса работы над исследованием понятия, такие как «корреляция», «гипотеза», «статистический критерий» и др.

Был подвергнут разбору процесс анализа данных с связи с необходимостью подтвердить или опровергнуть гипотезу и показаны возможные ошибки в осуществлении этого процесса.

На его основе был составлен простой и наглядный алгоритм действий при работе с корреляцией.

Даная статья направлена на обеспечение более глубокого понимания процессов работы методов математической статистики в связи с

психологическими исследованиями. На данный момент, многие авторы психологических исследований могут получать неверные и неактуальные результаты вследствие пренебрежения особенностями работы математических методов, а, чаще всего, простого незнания логики процесса статистической обработки данных. Именно поэтому возникает необходимость дополнять кругозор исследователя не только методологическими новшествами и психологическими знаниями, но и пониманием того, как эти новшества и знания успешно применить в психологических исследованиях, получив валидный результат.

### *Литература*

1. ГОСТ Р 50779. 10-2000. Статистические методы. Вероятность и основы статистики. Термины и определения. <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-50779-10-2000> (дата обращения 20.08.2019).
2. Дадыко Н.Н. Точность восприятия и самооценка: психологические особенности взаимосвязи. – Смоленск: СмолГУ, 2019.
3. Крупкина Т.В., Гречкосеев А.К. Математическая статистика: курс лекций. – Красноярск: ИПК СФУ, 2009. – 104 с.
4. Морозикова И.В. Изучение творчества и интеллекта: современные исследования и тенденции в отечественной психологии / Личность в пространстве и времени: Материалы V Международной научно-практической конференции. – Вып.5. Смоленск: СмолГУ, 2015. С. 145-149.
5. Тутубалин В.Н. Теория вероятностей и случайных процессов. 1992. Гл. 1, пар. 7. – Архивная копия от 5 ноября 2015 на Wayback Machine.
6. Хрущев Д.Г., Силантьев А.В., Агишева Д.К., Зотова С.А. Ошибки принятия гипотезы в математической статистике // Международный студенческий научный вестник. – 2015. № 3-4.



## Объективная картина рассогласования мотивационно-личностной сферы: проблемы измерения

УДК 159.9.072

*Бубновская О.В.*

К. психол. н., доцент департамента психологии и образования,

*Ротэрян Ю.М.*

Магистр психологии, ассистент департамента психологии и образования,

Школа искусств и гуманитарных наук  
Дальневосточный федеральный университет  
Владивосток, Россия

**Аннотация** В статье раскрывается необходимость междисциплинарных исследований с триангуляцией взаимопроверяемых и взаимодополняемых методов на примере изучения внутренних конфликтов и вакуумов личности. Используемые методы включают самооценочную методiku и регистрацию физиологических показателей с помощью полиграфа при предъявлении визуального стимула. Результатом комплексного измерения и сопоставления полученных результатов является объективная картина рассогласования мотивационно-личностной сферы.

**Ключевые слова** междисциплинарность, объективность, психофизиологическое измерение, полиграф, мотивационно-личностная сфера и ее рассогласование, внутренние конфликты и вакуумы.

### **An objective picture of a motivational-personal sphere and its mismatch: the measurement problem**

**Abstract** The article reveals the need for interdisciplinary researches with a triangulation of mutually tested and complementary methods by the example of a study of internal conflicts and personality vacuums. The used methods include a self-assessment methodology as well as a physiological parameter recording with a polygraph while presenting a visual stimulus. An outcome of the complex measurement and comparison of the obtained results is an objective picture of a motivational-personal sphere and its mismatch.

**Key words** interdisciplinarity, objectivity, psychophysiological measures, polygraph, motivational-personal sphere and its mismatch, internal conflicts and vacuums

Исследование мотивационно-личностной сферы (далее – МЛС) и ее рассогласования является одной из актуальных тем в современной психологии, о чем свидетельствует всё большее число исследований и публикаций. Множество интерпретаций данного понятия (порой противоречивых) затрудняет формирование единого общепризнанного представления о содержании, функциях и методах изучения МЛС.

Чаще всего МЛС выражают через такие элементы, как мотив, мотивация, определяя ее их иерархией мотивов на основе осознания, обобщения и проявления в поведении и деятельности [4; 8]. В большинстве случаев [3; 7; 9; 14] МЛС характеризуется, как сложное, многоуровневое, динамическое образование, представляющее собой стержневую характеристику личности. В нашей работе МЛС понимается как «совокупность устойчивых, относительно независимых от наличной ситуации мотивационно-смысловых образований, ориентирующих деятельность личности» [6, с.148].

МЛС напрямую связана с выбором средств в деятельности и взаимодействии для удовлетворения потребностей, которые определяются в соответствии с мотивацией, мировоззрением, интересами и ценностями личности, основываясь на системе ее знаний, умений и компетенций. МЛС выполняет побудительно-ориентировочную, реализационно-корректирующую и контрольно-оценочную функции, оптимизируя усилия и опыт личности [1, с.8]. Процесс формирования МЛС – это процесс развития самой личности, ее привычек, установок, направленности.

Степень гармоничности или рассогласования МЛС свидетельствует о степени удовлетворенности жизненной ситуацией, об уровне самореализации, внутренней идентичности и интегрированности личности [16, с.108], отражается соотношением «ценности» и «доступности» жизненно важных сфер индивида во внутренних конфликтах и вакуумах.

При этом внутренний конфликт может пониматься как состояние, при котором ценностный объект малодоступен или не доступен совсем, «желаемое» не совпадает с «реальным», значимые потребности и ценности находятся в состоянии блокады, а внутренний вакуум – когда доступный объект не представляет интереса, может сопровождаться ощущением «внутреннего балласта», «избыточности присутствия», ненужности, никчемности, возможной внутренней пустоты [17, с.62].

Интегральный показатель рассогласования МЛС в свою очередь указывает на степень рассогласования значимости и доступности, а также на ощущение внутреннего комфорта. При бесконфликтном, спокойном состоянии «желаемое» и «реальное» полностью или частично совпадают, гармонически уравновешены во внутреннем мире субъекта, значимые потребности в основном удовлетворены, а ценности реализованы.

Состояние дезинтеграции МЛС часто болезненно переживается личностью, что затрудняет осознанность внутренних конфликтов и вакуумов, их психологический анализ и работу с переживаниями. Для описания объективной картины рассогласования МЛС требуется междисциплинарное исследование с триангуляцией взаимопроверяемых и взаимодополняемых методов.

Следует учитывать, что в психологии объективность связывают как с объективизированностью представления психологических данных в форме поведенческих и психофизиологических показателей, так и с признанием любого явления как объективной реальности, то есть с адекватностью и валидностью метода, его способностью обеспечить соответствие получаемых с его помощью данных предмету исследования. Согласно Б. М. Теплову «недопустимо считать,

что объективны только те психологические методы, в которых происходит объективная регистрация, без участия показаний испытуемых» [15, с.314]. По С.Л. Рубинштейну, объективное и субъективное есть «анализ или истолкование одних и тех же исходных данных, отражающих объективную действительность» [13, с.59]. В работах М.Я. Басова отмечается, что объективные данные в ходе исследования могут быть получены в случае наличия двух фиксированных ряда наблюдений, включая «внешний и внутренний, которые, будучи сопоставлены друг с другом, дают максимально полный и достоверный результат, а также служат средством взаимоконтроля» [2, с.33].

Таким образом, для объективного изучения уровня рассогласования МЛС, выявления содержательных элементов для анализа могут быть использованы самооценочные методики и фиксация изменений физиологических показателей при предъявлении стимула.

В качестве самооценочных средств изучения особенностей МЛС, включая анализ соотношения ценности и доступности жизненно важных сфер, диагностику эмоциональной регуляции внутренних конфликтов и вакуумов, оценку уровня субъективного ощущаемого дискомфорта и установление «ценностного ядра» личности, подходит комплекс методик Е.Б. Фанталовой, включающий «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (далее – УСЦД), «Семь состояний», «Шкала оценки дискомфорта» и «Свободный выбор ценностей» [17, с.88-102]. В рамках данной работы наибольший интерес для анализа представляют результаты, полученные с помощью методики УСЦД, основанной на методе парных сравнений.

Согласно процедуре проведения и обработки полученных результатов, испытуемому предлагался бланк с перечнем базовых ценностей, его задача – попарно оценить жизненно важные сферы по критериям «ценность» и «доступность». Подсчитывалось количество выборов по каждой сфере, определялась их ценность и доступность, вычислялась разница по модулю, а также уровень рассогласования МЛС как сумма полученных баллов.

В результате проанализирован уровень рассогласования МЛС, соотношение конфликтной, вакуумной и нейтральной зон, построены иерархии жизненно важных сфер по критериям «ценность» и «доступность», определены внутренние конфликты и вакуумы.

Фиксация значимости жизненно важных для личности сфер также проведена с помощью полиграфа, «медико-биологического прибора, предназначенного для одновременной регистрации нескольких физиологических показателей» [11, с.37]. В качестве предъявляемых стимулов выступил подобранный в пилотажном исследовании визуальный материал, отражающий жизненно важные сферы, представленные в методике УСЦД.

Процедура включала ознакомительно-демонстрационное тестирование, замеры с помощью датчиков, фиксирующих изменения кожно-гальванической реакции, верхнего и нижнего дыхания, артериального давления и фотоплетизмограммы, а также консультацию с психологом по полученным результатам. Анализ полиграмм осуществлялся двумя способами –

автоматический компьютерный подсчет и качественная экспертная оценка [12, с.183-251].

В исследовании 2018 года приняли участие слушатели программ повышения квалификации в Дальневосточном федеральном университете, средний возраст – 34,2 года, женщины. Полученные с помощью методики УСЦД и полиграфа результаты сопоставлялись.

В качестве примера рассмотрим два показательных кейса, демонстрирующих расхождение результатов, полученных с помощью субъективных и объективных методов.

Кейс 1: женщина, 33 года, замужем, детей нет, собственного жилья не имеет, на момент проведения исследования занимает руководящую должность, повышает квалификацию (работа над докторской диссертацией).

При анализе полученных результатов обнаружено, что по самооценочной методике УСЦД сфера «Счастливая семейная жизнь» отнесена к вакуумным сферам, имея высокую доступность и низкую значимость («могу, но не хочу»), хотя замеры с помощью датчиков, фиксирующих физиологические изменения (кожно-гальваническая реакция, верхнее и нижнее дыхание, артериальное давление и фотоплетизмограмма) показали максимальную значимость для личности данной жизненной сферы.

В ходе последующей работы с психологом получено подтверждение результатов психофизиологического обследования, зафиксировано рассогласование МЛС в виде внутреннего конфликта «Счастливая семейная жизнь» («хочу, но не могу») как ощущение неудовлетворенности от брака, состояние блокады внутренних потребностей, включая отрицание желания иметь детей и обесценивание значимости семьи в виду невозможности что-то для себя изменить в ближайшее время.

Кейс 2. Женщина, 37 лет, не замужем, есть ребенок, жильем обеспечена, на момент проведения исследования имеет стабильный доход и место работы, повышает квалификацию (дополнительное образование по программе «Психология»).

Полученные результаты и их сопоставление также выявили расхождение данных самооценочной методики и психофизиологического обследования, что проявилось в конфликтности («хочу, но не могу») сферы «Счастливая семейная жизнь» по методике УСЦД при минимальной степени ее значимости, вакуумности («могу, но не хочу») для личности, установленных по физиологическим измерениям.

В процессе психологического консультирования выявлено, что, хотя женщине комфортно проживать одной, не связывая себя узами брака или длительными отношениями, социальное давление со стороны замужних коллег и подруг, а также авторитарная мать, постоянно напоминающие, что «женщине твоих лет, необходимо иметь семью и думать о ребенке» привело к неосознанному присвоению чужих ценностей без актуализации потребности в них, к рассогласованию МЛС.

В обоих случаях это привело к снижению уровня благополучия и удовлетворенности жизненной ситуацией и потребовало работы по

гармонизации МЛС, поиску путей самореализации, восстановлению внутренней идентичности и интегрированности личности.

Полученные результаты подтверждают необходимость проведения комплексных исследований МЛС и ее рассогласования, свидетельствуя о том, что при анализе объективной картины рассогласования МЛС и психологической работе с переживаниями должны использоваться и субъективные, и объективные методы.

В целом, несмотря на методологическую критику самооценочных методик, связанную с субъективностью и проблемами валидности, они являются одним из основных инструментов психологического исследования. В качестве ключевых недостатков самооценочных списочных методик психодиагностами признается возможность искажения результата, необходимость учета денотативного и коннотативного (аффективного) значений используемых слов [10]. Конечно, человек не может предсказать точный итоговый результат, но, выбирая тот или иной вариант ответа, может опираться не на своё отношение к тому или иному объекту, а в большей степени на социально желательные, одобряемые нормы и ценности, на представления, соответствующие его «образу Я». Такой удобный и простой в применении и обработке диагностический инструмент как список, может навязывать субъекту оценку по незначимым для него параметрам («фантомная» оценка), а необходимость вынесения категорических суждений относительно значимых личностных параметров – наталкивать на внутреннее сопротивление.

Для контроля подобных эффектов в исследовании может проводиться измерение психофизиологических параметров и оценка сдвига их значений. В дальнейшем нами планируется разработка стандартизированной программы для проведения комплексного исследования МЛС студенчества с применением психофизиологических измерений.

Актуальные психологические проблемы требуют современных научных решений. Если еще пару десятилетий назад исследователи работали обособленно, стараясь не допустить «утечки информации», «обыграть» своих коллег из смежной научной области, то сегодня психологические феномены требуют «выхода за пределы дисциплины» [5, с.74], который динамичен, имеет развивающуюся структуру, включает эмпирические и теоретические компоненты, обогащает знание, способствует распространению результатов исследования в новых проблемных контекстах.

### *Литература*

1. Афанасенкова Е.Л. Теоретическое обоснование содержания понятия «мотивационно-личностная сфера» и ее характеристик // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 4 (33). С. 5-15.
2. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. - М.: Педагогика, 1975. 432 с.
3. Бирюлин В.А. Особенности мотивационной сферы будущих учителей и психологов: дис. канд. психол. наук. Самара. 2007. С. 53.

4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. 750 с.
5. Бубновская О.В. "Взаимодействуй или умри»: выход за пределы дисциплины // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем востоке. 2016. № 2. С. 72-76.
6. Бубновская О.В. Мотивационно-личностная сфера юношества: возрастной и гендерный аспекты // Фундаментальные исследования. 2014. № 1 С. 147-153.
7. Бубновская О.В. Потребностная обусловленность внутриличностного конфликта в юношеском возрасте: дис. канд. психол. наук. Москва. 2005. С. 29.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - Питер, 2011. 508 с.
9. Ларина Е.А. Структура и динамика мотивационной сферы личности студентов разных направлений профессионального образования. дис. канд. психол. наук. Москва. 2010. С. 81.
10. Никандров В.В. Экспериментальная психология. - СПб.: Речь, 2003. 480 с.
11. Пеленицын А.Б., Сошников А.П. Современные технологии применения полиграфа, часть 1. - М.: АНО ДПО «Центр прикладной психофизиологии», 2015. 221 с.
12. Пеленицын А.Б., Сошников А.П. Современные технологии применения полиграфа, часть 2. - М.: АНО ДПО «Центр прикладной психофизиологии», 2015. 265 с.
13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - СПб: Питер, 2017. 590 с.
14. Сосновский Б.А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование). - М.: Прометей, 1993. 199с.
15. Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии // Избранные труды. - М.: Педагогика, 1985. 314 с.
16. Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов//Психологический журнал. 1992. №1. С. 107-117
17. Фанталова Е.Б. Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика: монография. – 1-е изд. М.: DirectMEDIA, 2015. 141 с.

**Измерение уровня сформированности навыков  
командного взаимодействия у будущих судовых механиков  
в процессе обучения английскому языку**

УДК 372.881.111.1

*Василенко П.А.*

Старший преподаватель кафедры языковой подготовки  
Морской государственной университет  
имени адмирала Г.И. Невельского  
Владивосток, Россия

***Аннотация** Статья посвящена вопросам измерения уровня сформированности навыков командного взаимодействия у курсантов-механиков в процессе обучения английскому языку в МГУ им. адм. Г.И. Невельского. Рассмотрены понятия «команда», «командообразование». Описаны способы измерения уровня сформированности навыков командного взаимодействия у будущих судовых механиков в процессе обучения английскому языку.*

***Ключевые слова** команда, командообразование, целеполагание, сотрудничество, взаимодействие, роль.*

**The development of teamwork ability among students  
in the process of teaching English**

***Abstract** The article is devoted to the measuring the level of teamwork skills at Maritime State University named after admiral. G.I. Nevelsky. The concepts of "team", "team building" are considered. Methods for measuring the level of teamwork skills formation of future marine engineers in the process of teaching English are described.*

***Key words** team, team building, goal setting, cooperation, interaction, role.*

Потребительский рынок в современных условиях глобализации создает высококонкурентную среду и необходимость гибкого реагирования на запросы покупателей, что приводит к поиску все новых форм организации труда. Наиболее значимым достижением в этом вопросе на рубеже веков стала командная форма организации труда [2]. Многие руководители считают, что, работая в одиночку, люди ограничены индивидуальными возможностями, но став членом команды они могут делиться опытом и навыками, сохраняя при этом уважительное отношение к личности других участников и к самому себе [9].

Анализ современного рынка труда моряков показывает устойчивую тенденцию к сокращению численности судового экипажа за счет технической модернизации судов, в связи с чем, новые дополнительные требования к компетентности [5] морских специалистов в соответствии с дополненной Конвенцией ПДНВ-78 с поправками 2010 г. включают следующие: 1) использование своих лидерских способностей и умения работать в команде; 2) внесение своего вклада в безопасность персонала и судна.

Поскольку судоходство – международная индустрия, то документы, разрабатываемые Международной морской организацией, являются

обязательными к исполнению всеми странами-членами ИМО и напрямую влияют на разработку национальных и региональных нормативных актов, касающихся профессиональной деятельности в море.

В системе профессионального образования Российской Федерации сегодня ФГОС ВО является федеральной нормой качества высшего образования по направлению подготовки и призван упростить интеграцию нашей системы образования с общеевропейской, что позволит выпускникам легко адаптироваться к рынку труда любой страны, подписавшей Болонские декларации. Это означает, что новые государственные образовательные стандарты ориентируют вузы на подготовку компетентного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности и удовлетворению потребностей личности в получении соответствующего образования [4].

Анализ ФГОС ВО по направлениям подготовки (специальности) 06.05.06 «Эксплуатация судовых энергетических установок», 26.05.05 «Судовождение», 25.05.03 «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования» и 26.05.07 «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики» показал, что выпускник морского вуза должен быть способным организовывать работу коллектива исполнителей, формировать цели проектов (программ), анализировать результаты проведенных работ (исследований) в любой из указанных сфер профессиональной деятельности, то есть обладать сформированными и развитыми навыками командного взаимодействия.

Согласно распоряжению Правительства РФ от 30 августа 2019 г. № 1930-р «О Стратегии развития морской деятельности РФ до 2030 года», стратегия выделяет целый ряд проблем развития морской деятельности Российской Федерации. Первое место в проблемах развития морского транспорта и атомного флота занимает малая доля судов, плавающих под Государственным флагом Российской Федерации, в тоннаже мирового торгового флота, и недостаточное участие российского торгового флота в глобальных международных перевозках [6]. Об этом говорил и генеральный директор ЦНИИ проектно-конструкторского института морского флота Сергей Буянов, выступая на форуме «Современное состояние и перспективы развития российского рынка бункеровочных услуг» в Санкт-Петербурге. По словам Буянова, количество судов морского транспортного флота, находящихся под контролем российских судовладельцев, по состоянию на начало 2019 года составляет 1394 единицы общим дедвейтом 21,8 млн тонн. При этом 67% тоннажа судов эксплуатируется под иностранными флагами. [7].

Исходя из этого, можно сказать, что система подготовки морских специалистов в Российских вузах априори ориентирована на западные тенденции развития общества и рынка труда, поскольку наших выпускников чаще трудоустраивают на суда иностранного флага.



Таким образом, размышляя о процессе обучения морских специалистов, необходимо говорить как об интеграции компетенции «готовность к работе в команде» и иноязычной коммуникативной компетенции [5] у студентов как необходимых для деятельности в полилингвальном образовательном пространстве [3], так и о необходимости развития студента как личности и профессионала с учетом развития его внешних и внутренних ресурсов, как стратега, «строителя» не только своей профессиональной жизни, но и субъекта развития общества и государства [8].

Итак, прежде чем говорить об измерении уровня сформированности навыков командного взаимодействия у будущих судовых механиков в процессе обучения английскому языку, стоит определить какие же навыки относятся к командному взаимодействию.

Ниже приведен анализ становления команды и выделены навыки, необходимые для плодотворной работы команды в соответствии с фазами ее развития [12], [10].

Таблица 2 - Жизненный цикл команды

Этап жизненного цикла	Формируемый навык у студента
Формирование: первоначальный период определения целей и путей; участники друг друга плохо знают	умение ставить цель, коммуникативные умения
Шторм (бурление): период «отбраковывания»; участники команды определяют свои позиции, роли; начало внутригрупповых конфликтов	умение определять (выполнять) роли; умение разрешать конфликтные ситуации; умение сотрудничать
Нормализация: использование личного опыта для решения задач сплоченной команды	Умение проявлять инициативу; умение анализировать и синтезировать полученную информацию; умение сотрудничать
Реализация: отношения в команде гармонизируются, появляются первые результаты; участники научились работать друг с другом, решать конфликты и использовать личные ресурсы на пользу общего дела	Умение сотрудничать; умение разрешать конфликтные ситуации; умение управлять своим эмоциональным состоянием; умение быть гибким; умение определять и выполнять свою роль
Распад или переориентация: цель достигнута	Умение проводить рефлексивный анализ; умение определять и формулировать цели

Таким образом, команда нуждается в участниках, умеющих:

- 1) ставить и формулировать цель своей деятельности;
- 2) продуктивно общаться и сотрудничать;
- 3) разрешать конфликтные ситуации, управлять своим эмоциональным состоянием и быть гибкими;
- 4) определять и выполнять соответствующую командную роль;
- 5) проводить рефлексивный анализ результатов своей деятельности.

Авторы книги «Командный подход. Создание высокоэффективной организации» [11] предлагают несколько иную стратегию развития команды. Они видят ее жизненный цикл следующим образом:

1. Рабочая группа: объединение отдельных работников.

2. Псевдо-команда: существует необходимость объединения усилий, но участники этого не делают.

3. Потенциальная команда: существует необходимость объединения усилий, и участники предпринимают попытки к удовлетворению этой потребности.

4. Настоящая команда: есть общая цель, пути ее достижения и ответственность.

5. Высокоэффективная команда: каждый из участников заинтересован в развитии его коллег.

Но навыки, предложенные авторами, не очень отличаются от вышеупомянутых. По мнению зарубежных исследователей, команда требует правильного смешения навыков из трех областей: технической или функциональной экспертизы, конфликтологии и принятия решений, межличностного взаимодействия.

Еще одним значимым исследованием в области командной работы и командного взаимодействия является групповое исследование американских ученых Университета Центральной Флориды с участием научного психолога армии США. Они определили фазы развития команды опираясь на четыре специфических компонента командообразования: целеполагание, межличностное взаимодействие, разрешение конфликтов и определение ролей [13]. В соответствии с этим подходом были выделены следующие этапы командообразования:

1. Постановка цели: члены команды определяют цели и пути их решения.

2. Установление межличностных отношений: развитие доверительных отношений, развитие командных навыков.

3. Определение ролей: осознание ролей каждым из участников, его обязанностей для эффективной коммуникации.

4. Борьба с трудностями: определение и решение трудностей, препятствующих достижению командных целей.

Подтверждением вышеизложенных теоретических положений стал опрос курсантов, который заключался в том, чтобы респонденты продолжили следующие утверждения: команда – это...; быть в команде – это ....

Опрошено было 78 курсантов и результаты опроса показали, что, говоря о командной работе и команде в целом, студенты чаще всего употребляли следующие слова и выражения: сплоченность, единство цели (задачи), взаимопомощь, распределение обязанностей (ролей), сотрудничество, взаимопонимание, эффективность / результативность, поддержка, атмосфера / настрой, усилия каждого.

Если задуматься о семантическом значении использованных речевых единиц, то их можно распределить на следующие группы: единство (сплоченность, единство цели), взаимообусловленность (взаимопомощь,

сотрудничество, взаимопонимание, поддержка) и ответственность (распределение обязанностей, результативность или эффективность, максимальные усилия каждого участника). Процентное соотношение использования данных семантических единиц при определении понятий «команда», «командная работа» указано в таблице 3.

Таблица 3 - Частота использования понятий единства, взаимообусловленности и ответственности

Понятие	Количество курсантов
Единство	75%
Взаимообусловленность	17%
Ответственность	8%

Исходя из приведенного выше, очевиден вывод о необходимости владеть навыками целеполагания, взаимодействия (сотрудничества) и распределения / выполнения определенной роли.

Средствами измерения уровня сформированности данных навыков в процессе обучения английскому языку служат опрос, тест, а также задания (упражнения) разработанные по аналогии с тренинговыми.

Для определения уровня сформированности навыка целеполагания используется упражнение по постановке СМАРТ цели. Под СМАРТ целями понимаются такие цели, которые соответствуют следующим СМАРТ (SMART) критериям: конкретность (Specific), измеримость (Measurable), достижимость (Achievable), релевантность (Relevant), наличие сроков (Time-Bound). Таким образом, показателями уровня сформированности упомянутого навыка служат:

1. Неспособность обучающегося сформулировать цель, то есть предлагаемая цель не соответствует заявленным требованиям СМАРТ-цели или отсутствует вовсе.

2. Частичное формулирование цели, то есть не все требования к целеполаганию соблюдены.

3. Правильная формулировка цели, то есть ее полное соответствие принципам СМАРТ целеполагания.

Соответственно распределены и уровни сформированности навыка постановки цели: 1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий.

Для измерения уровня сформированности навыка определять и принимать роль в команде используется тест по определению командных ролей [1].

Критерием сформированности данного навыка мы определили выбор и принятие командной роли. Показателями сформированности данного навыка мы выбрали следующие:

- 1) Обучающийся способен выполнять не более трех ролей.
- 2) Обучающийся способен выполнять не более пяти ролей.
- 3) Обучающийся способен выполнять не менее семи ролей.

Уровни сформированности распределились следующим образом:

– низкий уровень предполагает выполнение курсантом не более трех ролей;

– средний уровень – способность выполнять от трех до пяти командных ролей;

– высокий уровень – способность выполнять не менее семи из заявленных восьми командных ролей.

Третьим навыком, необходимым для эффективной работы команды, был определен навык взаимодействовать, а критерием сформированности этого навыка принимается сотрудничество. Учитывая специфику преподаваемой дисциплины, предлагается рассмотреть степень сформированности этого навыка через призму коммуникации.

Таким образом, показателями сформированности указанного навыка являются:

1. Умение задавать вопросы.

2. Умение услышать и понять, что имел в виду партнер.

3. Умение передать партнеру, что его услышали и поняли.

Согласно предложенным показателям, разработаны уровни сформированности навыка взаимодействия: низкий, если курсант ограничивается лишь формальными вопросами, не вникая в суть ответа; средний – если курсант понимает и слышит, но не проявляет взаимного интереса к партнеру; высокий – курсант активно задает вопросы, демонстрирует положительный эмоциональный настрой и живой интерес к партнеру.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать не только о возможности измерить уровень сформированности навыков командного взаимодействия, но и о необходимости производить данные замеры на протяжении всего курса обучения английскому языку. Это позволит контролировать процесс формирования / развития упомянутых навыков и адаптировать программу под возникающие потребности обучающихся.

### *Литература*

1. Белбин М. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач / М. Белбин . – Пер. с англ. М.: НИРО, 2003. – 315 с.

2. Володько В.Ф. Командная форма организации труда // Новости науки и технологий. – 2014. – № 3-4 (30-31). – С. 17-23.

3. Гитман Е.К., Михайлова Ю.В. Формирование компетенции «готовность к работе в команде» при обучении студентов иностранному языку // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8 (часть 2). – С. 449-453.

4. Данилов А.Н. Оценка качества подготовки инженерных кадров к инновационной деятельности // Стандарты и качество. – 2012. – № 8. – С. 74-78.

5. Психология способностей: словарь понятий и определений / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская, И.И. Черемискина; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2018. – 52 с.

6. Распоряжение Правительства РФ от 30 августа 2019 г. № 1930-р О Стратегии развития морской деятельности РФ до 2030 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72573254/>
7. Российские владельцы морских судов предпочитают иностранные флаги [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://regnum.ru/news/economy/2658726.html>
8. Чернявская В.С. Образовательные факторы и психологические механизмы развития стратегического мышления студентов: разработка и внедрение в вузе информационных рефлексивных кросс-технологий // Мир науки, культуры, образования. – 2012. - № 6 (37). – С. 316-318.
9. Farohuda T.M. Towards effective team building in the workplace // International Journal of Education and Research. – 2013. – vol. 1 No 4.- p. 1-12.
10. Jones P. Managementmodellen. Unit 8 ВТЕС / P.Jones.– Specsavers, – 19 p.
11. Katzenbach J., Smith D. The wisdom of teams: creating the high-performance organization / J. Katzenbach, D. Smith. – Harvard Business Review Press, 2015.– 282 p.
12. Team building. – World Health Jrganization, 2007. – 19 p.
13. Team performance [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://pdfs.semanticscholar.org/81ea/61c26be1bc95326abc1c27b5132d0fc5a6c2.pdf>

**Психологические особенности взаимосвязи  
культурного интеллекта с самоуправлением личности  
студентов в полиэтническом образовательном пространстве  
(на примере Хабаровского края)**

УДК 159.9.072.433

*Веденина В.К., Кулеш Е.В.*

Бакалавр факультета психологии  
и социально – гуманитарных технологий  
Доцент кафедры психологии  
Тихоокеанский государственный университет  
Хабаровск, Россия

***Аннотация** Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития культурного интеллекта молодежи в условиях поликультурного образовательного пространства. Представлены результаты эмпирического исследования по выявлению взаимосвязи между культурным интеллектом и самоуправлением личности среди студентов, в рамках реализации краевого инновационного комплекса «Интеграция» реализующееся на базе ФГБОУ ВО «ТОГУ».*

***Ключевые слова:** культурный интеллект, самоуправление личности, этническая идентичность, поликультурное образование, полиэтническое образовательное пространство*

**Psychological features of interrelation cultural intelligence with self-government of the identity of students in multiethnic educational space (on the example of Khabarovsk Krai)**

***Abstract** The article is devoted to the current problem of formation of cultural intelligence of young people in conditions of multicultural educational space. The results of empirical research on the identification of the relationship between cultural intelligence and self-government of the person among students (150 people) are presented, within the framework of the implementation of the regional innovation complex «Integration».*

***Key words** cultural intelligence, personality self-government, ethnic identity, multicultural education, multi-ethnic educational space*

Так исторически сложилось, что Хабаровский край – это многонациональный регион. На территории края, единой семьей проживают около 145 больших и малых народов и этносов, именно в этом и состоит уникальность нашего региона. Русские, украинцы, белорусы, чуваша, татары, венгры и др., их предки были вынужденными переселенцами, но именно приамурские просторы стали родной землей для представителей данных этнических групп. Именно поэтому, в современном мире, молодёжь становится вовлеченной одновременно в две, три или несколько культур. Этому способствует не только проживание в многонациональном регионе, но и

образовательное пространство, которое нередко является многокультурным. По данным мониторинга системы образования Хабаровского края численность иностранных студентов составила 1611 человек, из них преобладающее большинство студентов из Китая (985 человек). Поскольку одной из приоритетных задач государства является воспитание гражданской идентичности среди студентов, то необходимо отметить, что проблема формирования культурного интеллекта и этнической идентичности в условиях поликультурного общества рассмотрена недостаточно.

В области научной психологии одной из актуальных проблем является изучение особенностей самоуправления личности. Особый интерес вызывает самоуправление личности в условиях поликультурной образовательной среды, когда у молодых людей формируется готовность к функционированию в мире, насыщенном различными народами, языками и культурами. Отметим, что вопрос о взаимосвязи самоуправления личности с другими её характеристиками имеет недостаточную теоретическую изученность, дефицит эмпирических данных. Актуальность и научная новизна исследования обусловлена необходимостью более глубокого понимания факторов, определяющих успешность индивида в разнообразии культурных контекстов, в связи с развитием процессов глобализации и межкультурного взаимодействия, которая определяет глобальное развитие современного общества, особую значимость занимает понимание личностных особенностей, обеспечивающих успешность в межкультурной коммуникации.

Цель нашего исследования состояла в изучении особенностей взаимосвязи культурного интеллекта с самоуправлением личности в условиях поликультурного образовательного пространства.

Исходя из цели исследования были поставлены следующие задачи: рассмотреть теоретические подходы к исследованию понятия самоуправления личности; раскрыть базовые характеристики культурного интеллекта в исследованиях отечественных и зарубежных авторов; определить теоретические подходы к изучению типов этнической идентичности и базисных убеждений личности; выявить особенности взаимосвязи культурного интеллекта и самоуправления личности; обосновать полученные результаты и выводы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в процессе выстраивания работы в полиэтничном образовательном пространстве по психолого-педагогическому сопровождению в учебно-воспитательном процессе обучения студентов.

Перейдем к теоретическим подходам в исследовании самоуправления личности. Феномен самоуправления личности был актуален во все времена. Многие мудрецы и великие педагоги указывали на важность самоуправления. Если обратиться к истории самоуправления, то можно обнаружить, что люди всегда искали различные методы его совершенствования. Как известно, особый вклад принадлежит таким древним восточным государствам, как Китай и Индия, где стали зарождаться концепции самоуправления практических школ - ушу, цигун или суфизм.

По словам А. Адлера, каждый из людей в определённый момент осознает свою недостаточность, и многие начинают целенаправленно совершенствовать себя, т.е. осознают потребность активного саморазвития [1, с.201-202]. О том, что саморазвитие является потребностью человека, стремящегося к самоосвобождению, овладению собой, пишет также Н.А. Бердяев, подчеркивая, что «свободный человек - есть существо самоуправляющееся, а не управляемое», поэтому важнее «не самоуправление общества и народа, а самоуправление человека, ставшего личностью» [3, с.41]. Нам интересна точка зрения Б.Г. Ананьева, который в своих трудах обращался к идеям управления развитием. Описывая возможности управления, он уточнял, что «управление процессом развития реально осуществляется посредством регулирования связей, т.е. посредством управления коррелятивными зависимостями между определёнными психофизиологическими функциями и свойствами личности» [2, с.221]. В другом контексте понятие «самоуправление развитием», автор использует для рассмотрения вопроса о субъекте развития. Управление развитием рассматривается как точка пересечения субъектной и объектной позиции человека в процессе его развития. Для нас особенно значима мысль Б.Г. Ананьева о том, что в процессе развития человека противоречие субъектной и объектной природы снимается за счёт выстраивания, последовательного разворачивания в процессе онтогенеза объектной, а затем субъектной позиции. Определяя жизненный путь человека как историю субъекта, Б.Г. Ананьев отмечал, что «на жизненном пути происходит постепенный переход от воспитания к самовоспитанию, от объекта воспитания к положению субъекта воспитания».

Различные аспекты процесса самоуправления рассматриваются представителями Казанской психологической школы. По определению Н.М. Пейсахова, самоуправление является способностью человека прогнозировать будущие результаты своей деятельности, ставить перед собой дальние цели, самостоятельно планировать свои поступки и действия, выдвигать критерии оценки качества, извлекать информацию о ходе процесса самоуправления и вносить в него поправки. Также обращается внимание на то, что процесс самоуправления деятельностью носит творческий характер, реализующийся как в постановке целей, так и в поиске оптимальных средств достижения поставленных целей. Как отмечает Н.А. Вагапова [5], самоуправление, проявляясь в деятельности, одновременно выступает ее механизмом, в значительной степени определяя ее успешность, а также способствуя успешности личности в целом.

Проведенный теоретический анализ подходов к рассмотрению проблемы личностного самоуправления позволяет заключить, что это способность к самоуправлению деятельностью, заключающееся в способности человека самостоятельно ставить перед собой различного типа цели, а также их успешно достигать посредством целостной системы самоизменений в процессе управления человеком своей деятельностью.

Обратимся к результатам эмпирического исследования. Выборка состояла из 150 студентов, в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся в полиэтничном



образовательном пространстве и проживающих в г. Хабаровске и г. Николаевск-на-Амуре. Для исследования феномена самоуправления личности была использована методика Н.М. Пейсахова «Способность самоуправления личности».

Обратимся к результатам диагностического исследования по методике «Способность самоуправления личности» Н.М. Пейсахова, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Средние показатели способности самоуправления у студентов ссузов

Показатели	Промышленно-гуманитарный колледж		Педагогический колледж		Иностранные студенты	
	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во Выборов	%
Анализ противоречий	2	0,8	29	16	25	11,1
Прогнозирование	24	10,6	25	13,8	22	9,7
Целеполагание	32	14,2	2	1,1	34	15,1
Планирование	30	13,3	23	12,7	23	10,2
Критерий оценки качества	24	10,6	18	9,9	26	11,5
Принятие решений	26	11,5	16	8,8	17	7,5
Самоконтроль	32	14,2	28	15,4	26	11,5
Коррекция	27	12	24	13,2	28	12,4
Общая ССУ	28	12,4	16	8,8	24	10,6

При анализе полученных показателей способности самоуправления личности, мы выявили, что среди студентов промышленно-гуманитарного колледжа, менее всего развит такой показатель, как анализ противоречий или ориентировка в ситуации. Это может свидетельствовать о том, что данным студентам сложно обнаруживать противоречия во внешних условиях и создавать субъективную модель сложившейся ситуации. Среди студентов, обучающихся в педагогическом колледже, мы выявили низкую способность к целеполаганию, что может свидетельствовать о слабой способности к формированию моделей желаемого будущего и целей (стратегических, тактических и оперативных). Иностранные студенты, для которых поликультурное образовательное пространство не является стресс – фактором, показали результаты, находящиеся в пределах средних значений.

Можно предположить, что для современного молодого человека ключевым навыком становится умение эффективно работать и взаимодействовать с полиэтническим контингентом. Соответственно, ключевой компетенцией, которая развивается в процессе самоизменений, становится этнокультурная компетентность, которая имеет связь с развитием культурного интеллекта.

Культурный интеллект как новое направление исследований находится в прямой связи с различными сферами жизнедеятельности человека, что дает ему возможность понимать других и реагировать на поведенческие модели.

Теоретический анализ позволил выявить, что понятие «культурный интеллект» имеет различные определения. Известные ученые Арли и Энг полагают, что культурный интеллект является способностью, которая помогает адаптации к новой культуре, отличной от имеющейся, без потери индивидуальной идентичности. Психологи Томас и Инксон считают, что культурный интеллект есть понимание и осознание истоков взаимной деятельности между культурами, творческим и гибким потенциалом в межкультурном взаимодействии, возможностями развития навыков преодоления и демонстрации поведения, что можно рассматривать как эффективное средство в межкультурных и мультикультурных условиях, а также возможностями в сборе информации, ее обработке и реализации в условиях, включающих в себя несколько различных культур [6]. В отечественной психологии, занимающаяся изучением феномена культурного интеллекта Г.У. Солдатова, считает, что культурный интеллект является видом социального интеллекта, который направлен на специфический социальный контекст, определяемый некоторыми культурными особенностями личности. Иными словами, культурный интеллект можно определить, как способность человека адаптироваться в новой культурной среде.

Реальность такова, что иностранные студенты, так или иначе изучают новые культурные модели поведения в процессе взаимодействия с другими людьми и возможность правильно реагировать в этих условиях. Конечным результатом является содействие культурным отношениям и развитие у участников необходимых управленческих навыков. Наблюдения показывают, что люди с низким уровнем культурного интеллекта не способны управлять собой и конструктивно общаться с другими, и на оборот, люди с высоким уровнем культурного интеллекта способны управлять собой и конструктивно общаться с другими. Культурный интеллект включает в себя когнитивный, метакогнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты, охватывая основные уровни межличностного взаимодействия и обеспечивая интегративный подход к решению кросскультурных ситуаций, характеризующихся сложностью, неопределенностью, разнообразием культурных измерений, и адаптацию к ним.

Для исследования уровня культурного интеллекта мы выбрали методику Г.У. Солдатовой «Расширенная шкала культурного интеллекта».

Обратимся к результатам диагностического исследования по методике «Расширенная шкала культурного интеллекта» Г.У. Солдатовой. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Средние показатели культурного интеллекта у студентов ссузов

Показатели	Пром.-гум. колледж		Пед. колледж		Ин. студенты	
	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%
Мотивационный КИ	1	10	3	21,4	1	20
Когнитивный КИ	4	40	3	21,4	-	-
Метакогнитивный КИ	2	20	-	-	2	40
Поведенческий КИ	2	20	7	50	-	-
Общий КИ	1	10	1	7,1	2	40

При анализе полученных показателей мы выявили следующие результаты. У студентов педагогического колледжа метакогнитивный культурный интеллект в среднем диапазоне значений не выявлен, что может свидетельствовать о недостаточной способности студентов рефлексировать по поводу собственной этнической и культурной принадлежности, а также о невозможности прогнозирования поведения в ситуации межкультурного взаимодействия. У студентов промышленно-гуманитарного колледжа был выявлен низкий уровень мотивационного культурного интеллекта, что может свидетельствовать о их слабой готовности к познанию новой культуры. У иностранных студентов мы выявили отсутствие когнитивного и поведенческого компонента культурного интеллекта, что может свидетельствовать об отсутствии знаний об обычаях, ценностях, нормах и человеческой деятельности в различных культурах, а также об отсутствии вербальных и невербальных форм поведения, которые бы подходили для контакта с лицами из других культур.

Также, процесс этнокультурной идентификации личности предполагает восприятие, закрепление и воссоздание модели поведения и общения в социуме, которые будут определять принадлежность индивида к определенному этнокультурному сообществу. В результате, молодежь, находящаяся в поликультурной среде, попадает в ситуацию выбора между несколькими культурными стереотипами поведения, что безусловно влияет на формирование их этнической идентичности. Несомненно, в современном обществе, существует запрос на такую этническую идентификацию, которая имеет множественный характер, то есть объединяет пласты разных культур и подразумевает высокую многоязычную и межкультурную компетентность. Следовательно, новая идентичность требует несколько иных качеств человеческого интеллекта, которые бы позволили учитывать культурные аспекты, как межличностного, так и делового общения. Именно, это и есть так называемый феномен культурного интеллекта, который является особой формой социального интеллекта, существующей в поликультурном обществе. Кроме того, один из показателей трансформации этнической идентичности - это рост этнической нетерпимости (интолерантности). Толерантность/интолерантность - главная проблема межэтнических отношений в условиях роста напряженности между народами - явилась ключевой психологической переменной при конструировании данного опросника. Степень этнической толерантности респондента оценивается на основе следующих критериев: уровня «негативизма» в отношении собственной и других этнических групп, порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение, выраженности агрессивных и враждебных реакций в отношении к другим группам. Типы идентичности с различным качеством и степенью выраженности этнической толерантности выделены на основе широкого диапазона шкалы этноцентризма, начиная от «отрицания» идентичности, когда фиксируется негативизм и нетерпимость по отношению к собственной этнической группе, и заканчивая национальным фанатизмом - апофеозом нетерпимости и высшей степенью негативизма по отношению к другим этническим группам.

Для исследования феномена этнической идентификации личности была использована методика Г.У. Солдатовой «Типы этнической идентичности». Обратимся к результатам диагностического исследования по методике «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Средние показатели типов этнической идентичности у студентов ссузов

Показатели	Пром-гум колледж		Пед колледж		Ин студенты	
	Кол-во выборов	%	Кол-во Выборов	%	Кол-во выборов	%
Этнонигилизм	19	12,1	18	16,9	27	17,
Этническая индифферентность	20	12,7	26	24,5	15	9,6
Норма (ПЭИ)	21	13,3	17	16	28	17,
Этноэгоизм	23	14,6	13	12,2	34	21,
Этноизоляция	30	19,1	12	11,3	28	17,
Этнофанатизм	44	28	20	18,9	24	15,

При анализе полученных показателей мы выявили следующие результаты. У студентов педагогического колледжа преобладает тип этнической идентичности, который называется «Этноизоляция», что может свидетельствовать о присутствии отношения к другим культурам и возвышение своего народа над другими. Студенты промышленно-гуманитарного колледжа показали преобладание типа этнической идентичности под названием «Этническая индифферентность», что свидетельствует о выраженной неопределенности этнической принадлежности, что косвенно может свидетельствовать о разрозненной идентификации. У иностранных студентов мы обнаружили доминирование двух типов этнической идентичности. В частности, первый тип – это позитивная этническая идентичность как вариант нормы, что может свидетельствовать об позитивном отношении как к своей культуре и этнической принадлежности, так и к той, культурной среде, в которую они попали. Второй доминирующий тип этнической идентичности – это этноизоляция, что может свидетельствовать о возвышении своей культуры и негативном отношении к чужой культуре.

Мы считаем, что характер базисных убеждений личности является значительным показателем в изучении психологических особенностей взаимосвязи культурного интеллекта с самоуправлением личности в полиэтническом образовательном пространстве. Известно, что постоянно меняющаяся реальность заставляет людей истолковывать происходящие события так, чтобы поддерживать стабильность окружающей картины мира и обеспечивать необходимую опору для достижения чувства безопасности. Жизненный опыт таких людей базируется на внутренней структуре, которая состоит из убеждений о доброжелательности – враждебности окружающего мира, его справедливости, а также представления о собственном «Я». Данный феномен отражает представления об окружающем мире и собственном «Я» индивида. В целом базисные убеждения можно определить, как устойчивые

представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека.

Такая структура находит отражение в пяти субшкалах и состоит из внутренних идей индивида об окружающем мире, собственном «Я», а также способах взаимодействия между «Я» и миром. Базисное убеждение о доброжелательности – враждебности окружающего мира отражает представления индивида о безопасной возможности доверять окружающему миру и представлено субшкалой «Доброжелательность окружающего мира». Базисное убеждение о справедливости окружающего мира представляет убеждения индивида о принципах распределения удач и несчастий и содержит две категории: «Справедливость» и «Убеждения о контроле». Базисное убеждение о ценности и значимости собственного «Я» характеризуется также показателями двух субшкал опросника: «Образ Я» и «Удача». Благодаря указанным измерениям мы обнаруживаем общие точки соприкосновения этнокультурных традиций с глобальными общекультурными ценностями, основанными на устойчивой духовной традиции [4, с.90].

Для исследования доминирующих базисных убеждений личности мы использовали методику в адаптации М.А. Падун и А.В. Котельниковой «Шкала базисных убеждений». Обратимся к результатам диагностического исследования по методике «Шкала базисных убеждений» в адаптации М.А. Падун и А.В. Котельниковой. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Средние показатели базисных убеждений у студентов ссузов

Показатели	Пром-гум колледж		Пед колледж		Ин студенты	
	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%
Образ Я	33	22,2	27	14,4	41	24,7
Доброжелательность окр. мира	22	14,9	31	16,6	30	18
Справедливость	33	22,2	28	15	32	19,3
Удача	31	20,9	72	38,5	32	19,3
Убеждение о контроле	29	19,6	29	15,5	31	18,7

При анализе полученных показателей у студентов педагогического колледжа преобладают два типа базисных убеждений. Первый – это базисное убеждение «Образ Я», второй тип базисных убеждений – это «Справедливость». У студентов промышленно - гуманитарного колледжа преобладает базисное убеждение «Доброжелательность окружающего мира». У иностранных студентов преобладает базисное убеждение «Образ Я».

Современные тенденции в развитии высшего специального образования в вузах требуют поиска новых подходов к учебному процессу с целью развития творческого потенциала студентов. В своем исследовании мы исходили из положения о том, что на развитие культурного интеллекта личности влияет уровень развития самоуправления личности. А также мы отталкивались от того, что одним из важных условий для успешной социокультурной адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде является организация межличностного взаимодействия и взаимопонимания среди преподавателей и

студентов, которые являются представителями разных культур как внутри вуза, так и среди средне – специальных учебных заведений с полиэтнической образовательной средой.

Для определения наличия взаимосвязи мы провели корреляционный анализ с помощью коэффициента Пирсона. Результаты корреляционного анализа показали, что иностранные студенты характеризуются высоким уровнем взаимосвязи между метакогнитивным культурным интеллектом, способностью самоуправления личности, типом этнической идентичности «Этноизоляция», «Этнонигилизм», «Этнофанатизм» и базисными убеждениями «Доброжелательность окружающего мира», «Образ Я» и «Удача» (при  $r = 0,70$ ), что может свидетельствовать о высоком уровне осведомленности и умении формировать модели взаимодействия с представителями других национальностей, а также может указывать на то, что при наличии противоречий между своей культурой и другими культурами студенты предпочитают быть убежденными в превосходстве своей культуры, при этом они не готовы на радикальные действия во имя своих этнических интересов.

Среди студентов педагогического колледжа мы выявили взаимосвязь между самоуправлением личности и мотивационным культурным интеллектом, типом этнической идентичности «Этническая индифферентность» и с такими базисными убеждениями, как «Доброжелательность окружающего мира» и «Справедливость» (при  $r = 0,60$ ), что может свидетельствовать о готовности студентов при обнаружении противоречий во внешней поликультурной среде создавать модель сложившейся ситуации и полагаться при ее разрешении на благосклонность от окружающего мира, кроме того, это может свидетельствовать о наличии у студентов способности направлять своё внимание на изменение системы самоуправления личности в условиях поликультурной образовательной среды в целях предотвращения формирования дискриминационных форм межэтнических отношений в образовательном пространстве. Студенты промышленно - гуманитарного колледжа показали средний уровень взаимосвязи между самоуправлением личности, шкалами культурного интеллекта, типом этнической идентичности «Этнонигилизм», «Этноизоляция» и базисными убеждениями «Убеждение о контроле», «Доброжелательность окружающего мира», «Удача» (при  $r = 0,55$ ), что может свидетельствовать об отказе от собственной этнической идентичности при движении к своим целям.

Таким образом, результаты теоретического и эмпирического анализа особенностей взаимосвязи культурного интеллекта с самоуправлением личности у студентов, позволили определить, что существуют особенности во взаимосвязи самоуправления личности с культурным интеллектом студентов, проявление которых будет зависеть от типов этнической идентичности и различного содержания базисных убеждений в поликультурной среде образовательных учреждений. Эти особенности могут проявляться в отношении к представителям своей и других этнических групп, в наличии социальной дистанции и с разным уровнем готовности к взаимодействию с людьми разных национальностей. Дальнейшее изучение особенностей взаимосвязи самоуправления личности и

культурного интеллекта, связанных с различными типами этнической идентичности, может помочь в создании культурно-просветительских и коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование толерантных установок жителей поликультурных регионов, что в свою очередь с большой долей вероятности может способствовать снижению количества межэтнических конфликтов.

Также важно отметить, что полученные результаты открывают перспективы дальнейшего исследования психологических особенностей взаимосвязи проявления самоуправления личности и культурного интеллекта способно выявить новые факторы, которые в дальнейшем могут обеспечивать условия развития человеческого потенциала, который, в свою очередь, может оказаться потенциально неисчерпаемым ресурсом для культурно - исторического развития общества и личности.

### *Литература*

1. Алексеев Н.Г. Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества / Н.Г. Алексеев // Исследование проблем психологии творчества М., 1983. - 164 с.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Б.Г. Ананьев. Избранные психологические труды: В 2-х т.: - Педагогика, 1980. 171с. – С. 16-178.

3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / сост. Д.И.Фельдштейн - М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: НПО «Модек», 1995. - с 159.

4. Вязникова Л.Ф. Ментальность в аксиологическом пространстве общества // Россия в мировом сообществе: смысловое пространство диалога культур: материалы Международного форума «Восточный вектор миграционных процессов: диалог с русской культурой», Хабаровск, 16-17 ноября 2016 г.: изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2016 с.89-91.

5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин - М.: Наука, 1980. - 256с.

6. Earley P.C. Cultural intelligence // Harvard business review. 2004. Oct.

## Ценностные ориентации у молодых людей с разным уровнем жизнестойкости

159.9

*Виничук Н.В.*

К. психол. н., доцент,  
доцент кафедры философии и юридической психологии,  
Владивостокский государственный университет  
экономики и сервиса

*Конарева А.Д.*

Бакалавр психологии,  
студентка магистратуры направления подготовки «Психология»  
Дальневосточный федеральный университет  
Владивосток, Россия

***Аннотация** В статье описываются результаты сравнительного исследования ценностных ориентаций у молодых людей с разным уровнем жизнестойкости. Обнаружены значимые различия ценностных ориентаций у молодых людей с разным уровнем жизнестойкости.*

***Ключевые слова** ценностные ориентации, ценности, терминальные ценности, инструментальные ценности, жизнестойкость, молодежь.*

### **Value orientations of young people with different levels of resilience**

***Abstract** the article describes the results of a comparative study of value orientations in young people with different levels of resilience. Significant differences in value orientations of young people with different levels of vitality were found.*

***Key words** value orientations, values, terminal values, instrumental values, vitality, youth.*

Изучение ценностных ориентаций на протяжении всего существования психологии занимало особое место, так как благодаря осведомленности о ценностях внутри системы общества, можно иметь общее представление о его функционировании. Вопросом человеческих ценностей занимались великие умы философов, ученых, психологов и прочих деятелей, этот вопрос относится не только к психологии, но и ко всей истории развития человека.

В разное время, по ряду причин, ценностные ориентации двигались по ступеням иерархии, сменяя друг друга и дополняя. Молодые люди наиболее явно отражают ценностные ориентации в обществе, и указывают на развитие следующего поколения. Сущностью нашего сравнительного исследования является изучение различий ценностных ориентаций у молодых людей с разным уровнем жизнестойкости. Жизнестойкость значимый феномен в психологии, который является показателем стрессоустойчивости личности, ее умению сохранять внутренний баланс во времена трудных перемен и способности продолжать бороться за свой комфорт и безопасность.

В американской социальной психологии идея системы ценностей человека была представлена Милтоном Рокичем. По его мнению, ценности есть индивидуальные убеждения индивида в правильности своего поведения. Рокич проводит разделение ценностей, основанное на традиционном



противопоставлении ценностей целям и ценностей средствам, разделяя их на две группы: 1) *терминальные ценности* - убежденность в том, что каждая конечная цель индивидуального существования заслуживает личной или социальной ценности; 2) *инструментальные ценности* - вера в то, что конкретный подход с личной и социальной точек зрения предпочтителен во всех ситуациях. Конечные точки более стабильны, чем инструментальные значения, и характеризуются меньшей индивидуальной изменчивостью [2].

В отечественной психологии Д.А. Леонтьев указывает на возможные группы ценностей, а именно «*конкретные жизненные ценности*» (здоровье, работа, друзья, семейная жизнь) – «*абстрактные ценности*» (знания, развитие, свобода, творчество); «*ценности профессиональной самореализации*» (интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная и активная жизнь) – «*ценности личной жизни*» (здоровье, любовь, наличие друзей, веселье, семейная жизнь); «*индивидуальные ценности*» (здоровье, креативность, свобода, активная жизнь, развлечения, уверенность в себе, финансово безопасная жизнь) – «*ценности межличностных отношений*» (наличие друзей, счастливая семейная жизнь, счастье других); «*активные ценности*» (свобода, активная жизнь, продуктивная жизнь, интересная работа) – «*пассивные ценности*» (красота природы и искусства, доверие, знания, мудрость жизни) [2].

Термин «жизнестойкость» («hardiness») был предложен американским психологом Сальвадоре Мадди. Эта теория возникла в связи с его попытками решить проблемы творческого потенциала личности и регулирования стресса. С точки зрения С. Мадди, эти феномены наиболее логично связываются, анализируются и интегрируются в рамках разработанной им концепции, через углубление аттитюдов включенности, контроля и рискованности, обозначенных как «hardiness», человек может одновременно развиваться, обогащать свой потенциал и совладать со стрессом [3].

Можно предположить, что люди, обладающие разным уровнем жизнестойкости, имеют особенности ценностных ориентаций. Это и стало целью нашего исследования, в котором приняло участие 50 человек (28 девушек и 22 парня) в возрасте 20-30 лет (средний возраст 25,8 лет), проживающие в г. Владивостоке. Методологическая база исследования: Тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Леонтьева Д.А., Рассказовой Е.И.) и Опросник М. Рокича «Ценностные ориентации». Для достижения цели сравнительного исследования вся выборка была поделена на две группы по результатам Теста жизнестойкости: 1 группа (с уровнем жизнестойкости выше среднего) - 36 человек, и 2 группа (с уровнем удовлетворенности браком ниже среднего) - 14 человек.

Для качественного сравнительного анализа ценностных ориентаций были выбраны ценности, которые встречаются у более 51% человек в группе. В 1 группе 51% выбора – 18,36 человек, во второй – 7,14 человек. Также были добавлены по 2-3 ценности, наиболее близкие к этому числу.

Наиболее значимыми в 1 группе испытуемых (с уровнем жизнестойкости выше среднего) являются такие *терминальные ценностные ориентации*, как любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком), здоровье (физическое и психическое), наличие хороших и верных друзей, а также уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий,

сомнений), жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом), активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни). Пятерку наиболее значимых во 2 группе (с уровнем жизнестойкости ниже среднего) составили ценности: любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком), материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений), уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений), а также здоровье (физическое и психическое) и познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие).

Наиболее значимыми в 1 группе испытуемых с уровнем жизнестойкости выше среднего) являются такие *инструментальные ценностные ориентации*, как жизнерадостность (чувство юмора), рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения), терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения), широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки), честность (правдивость, искренность). Пятерку наиболее значимых во 2 группе (с уровнем жизнестойкости ниже среднего) составили ценности: жизнерадостность (чувство юмора), образованность (широта знаний, высокая общая культура), ответственность (чувство долга, умение держать слово), рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения), самоконтроль (сдержанность, самодисциплина).

При сравнении наиболее значимых ценностных ориентаций мы можем видеть сходства и различия (Таблица 1, Таблица 2).

Таблица 1 – Ценностные ориентации у молодых людей с разным уровнем жизнестойкости (Список А – терминальные ценности)

Жизнестойкость выше среднего	% от группы	Жизнестойкость ниже среднего	% от группы
здоровье (физическое и психическое)	50%	здоровье (физическое и психическое)	42%
любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	58%	любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	64%
уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	38%	уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	50%
активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	38%	материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	57%
жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)	38%	познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	42%

Обнаружено, что у между двумя группами испытуемых совпадает 3 терминальные ценности (обладающие наибольшей долевой нагрузкой в двух группах): здоровье (физическое и психическое), любовь (духовная и физическая

близость с любимым человеком), уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений) с разной долей встречаемости.

На первых местах по выбору (больше 50%) в 1 группе стоят две терминальные ценности: любовь (58%) и здоровье (50%). Во 2 группе – три терминальные ценности: любовь (64%), материально обеспеченная жизнь (57%), уверенность в себе (50%). Так, на первом месте в двух группах ценность любви, что соответствует психологической характеристике возраста испытуемых.

Исключительными терминальными ценностями в 1 группе являются: активная деятельная жизнь (38%) и жизненная мудрость (38%), что можно обозначить как особенность ценностной сферы испытуемых с уровнем жизнестойкости выше среднего.

Исключительными терминальными ценностями во 2 группе являются: материально обеспеченная жизнь (57%) и познание (42%), что можно обозначить как особенность ценностной сферы испытуемых с уровнем жизнестойкости выше среднего.

Таблица 2 – Ценностные ориентации у молодых людей с разным уровнем жизнестойкости (Список Б – инструментальные ценности)

Жизнестойкость выше среднего	% от группы	Жизнестойкость ниже среднего	% от группы
жизнерадостность (чувство юмора)	47%	жизнерадостность (чувство юмора)	42%
рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения)	52%	рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения)	64%
терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	61%	образованность (широта знаний, высокая общая культура)	42%
широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	55%	ответственность (чувство долга, умение держать слово)	57%
честность (правдивость, искренность)	52%	самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	42%

Обнаружено, что у между двумя группами испытуемых совпадают 2 инструментальные ценности (обладающие наибольшей долевой нагрузкой в двух группах): жизнерадостность (чувство юмора) и рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения). Это отражает общемировые современные тенденции в популярности позитивности и рационализма.

На первых местах по выбору (больше 50%) в 1 группе стоят инструментальные ценности: терпимость (61%), широта взглядов (55%), рационализм (52%) и честность (52%). Во 2 группе: рационализм (64%) и ответственность (57%).

Исключительными инструментальными ценностями в 1 группе являются: терпимость (61%), широта взглядов (55%) и честность (52%), что можно обозначить как особенность ценностной сферы испытуемых с уровнем жизнестойкости выше среднего. Здесь терпимость можно интерпретировать как элемент жизнестойкости. Возможно, молодые люди с более высоким уровнем жизнестойкости склонны (или формируют в себе) более широкую и разнообразную картину мира (широта взглядов, честность). Это предположение может стать темой дальнейших, еще более глубоких исследований в области позитивной психологии и ценностно-смысловой сферы личности.

Исключительными инструментальными ценностями во 2 группе являются: ответственность (57%), образованность (42%) и самоконтроль (42%), что можно обозначить как особенность ценностной сферы испытуемых с уровнем жизнестойкости выше среднего. Ценностные ориентации здесь могут отражать направленность личности на формирование Я-контролирующих качеств: ответственность и самоконтроль. Также в современном мире образованность, как правило, является гарантом успешности человека, соответственно, при умеренной и низкой жизнестойкости человеку важны внешние гаранты и опоры.

#### *Выводы*

На основании сравнительного анализа по наиболее значимым ценностным ориентациям по двум группам испытуемых, было обнаружено совпадение в следующих терминальных ценностях: здоровье (физическое и психическое), любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком), уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений); и инструментальных ценностях: жизнерадостность (чувство юмора), рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения).

Особенностью ценностных ориентаций молодых людей первой группы (с уровнем жизнестойкости выше среднего) являются: активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, терпимость, широта взглядов, честность.

Особенностью ценностных ориентаций молодых людей второй группы (с уровнем жизнестойкости ниже среднего) являются: материально обеспеченная жизнь, познание, образованность, ответственность, самоконтроль.

Полученные результаты могут стать основой дальнейших эмпирических исследований в области позитивной психологии (личностных ресурсов) и ценностно-смысловой сферы, а также полезны в практическом плане и могут использоваться в психологическом консультировании, составлении программ психологических тренингов по повышению жизнестойкости в контексте ценностных ориентаций.

#### *Литература*

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с
2. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. - М., 1992. - 17 с.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. - М.: Смысл, 2006. — 63 с

## **Использование методики оценки уровня развития имагинитивных действий (моурид) для измерения агглютинации**

159.9

*Гавырин А.Е.*

студент 4 курса

*Нургалеев В.С.*

Д. психол. н., профессор

Российский государственный университет физической культуры,  
спорта, молодёжи и туризма  
Москва, Россия

***Аннотация** Представлена методика оценки уровня развития воображения. Дан обзор литературы по теме исследования. Показаны промежуточные этапы разработки методики. Дано определение агглютинации, обоснованы уровни, показатели, числовые выражения. Представлены сборники, иллюстрирующие весь спектр образов (визуальные, аудиальные, кинестетические)*

***Ключевые слова** когнитивная деятельность, имагинитивные действия, образы, методики, воображение, агглютинация.*

### **The use of methods of assessment of the level of development imaginative action (more) for the measurement of agglutination**

***Annotation** The method of assessment of the level of imagination development is presented. A review of the literature on the research topic is given. The intermediate stages of the methodology development are shown. The definition of agglutination is given, the levels, indicators, numerical expressions are substantiated. Collections illustrating the whole range of images (visual, auditory, kinesthetic) are presented*

***Key words** cognitive activity, imaginative actions, images, techniques, imagination, agglutination.*

Анализируя учебные и научные источники [1-9] по вопросам психодиагностики, мы обратили внимание на минимальное количество экспериментальных методик, направленных на исследование особенностей воображения.

Так, Р.С. Немов [6.П.С.83-87] предлагает использовать следующие методики: «Придумай рассказ», «Нарисуй что-нибудь», «Придумай игру». Первая методика направлена на оценку уровня развития воображения по ряду критериев: скорость придумывания рассказа, необычность оригинальность сюжета рассказа, разнообразие образов, используемых в рассказе, проработанность и детализация образов, представленных в рассказе, впечатлительность, эмоциональность образов, имеющих в рассказе; вторая методика направлена на изучение особенностей образов в рисунках; третья методика изучает особенности фантазии по поводу отношений в группе.

В методиках предложены уровни развития воображения: очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий.

Мы не можем не выразить сомнения в объективности данных материалов, поскольку очень сложно судить одному субъекту об оригинальности сюжета, придуманного другим субъектом и так далее.

Интересна, на наш взгляд, методика изучения продуктивности воображения, на основании набора черно-белых фотографий пятен Роршаха [7, с.52-53]. Однако, по нашему мнению, изучать продуктивность воображение чисто механически, как отношение количества ассоциаций по картинкам набора к общему количеству данных картинок, несколько некорректно, поскольку субъект в своем воображении, на наш взгляд, не должен ставиться в жесткие рамки.

В своей экспериментальной работе мы обратили внимание на методику «Исследование индивидуальных особенностей воображения» [7, с.54-59], которая направлена на определение сложности воображения, степени фиксированности представлений, гибкости и ригидности воображения и степени его стереотипности или оригинальности. Методика позволяет получить интересные результаты, но возникает ряд вопросов: почему воображение должно быть сложным? Каким образом гибкость воображения показывает уровень его развития? Фиксированность образов: это показатель имажинитивной деятельности или деятельности представления? и другие.

Наконец, есть методика «Исследование творческого воображения» [7, с.59-61], заключающаяся в попытке экспериментатора дать оценку уровня творчесткости воображения на основании предложений, составленных респондентом за 10 минут из ряда слов, предложенных ему в начале исследования. Недостатком этой методики является ее исключительно вербальный характер, без использования зрительных образов.

Таким образом, рассмотренные методики позволяют сделать вывод о том, что в исследовании воображения экспериментаторы затрагивают лишь его внешние стороны, которые связывают имажинитивные процессы с процессами памяти и мышления. Это, очевидно, является следствием того, что воображение изучается зачастую в рамках творческого мышления. Вне поля зрения ученых оказались такие важные компоненты структуры воображения, как имажинитивные действия.

В связи с вышесказанным, мы поставили перед собой задачу: на основе эмпирического и теоретического материала разработать методику исследования воображения, которая позволяла бы выявить не столько внешние его стороны, сколько особенности развития имажинитивных действий.

В структуре воображения выделяются в качестве комплексных компонентов имажинитивные действия, которые мы будем называть при необходимости образно-логическими операциями, соответствующими, по своей сути, умственным действиям, выделенным В.Д. Шадриковым [8] и зависящими от системы учебно-важных качеств.

Мы в своем исследовании обратили особое внимание на пять основных видов имажинитивных действий (образно-логических операций), которые

играют большую роль в развитии и функционировании воображения, среди них: агглютинация, гиперболизация, схематизация, типизация и акцентирование. В связи с этим, мы считаем необходимым рассмотреть вопрос о таком действии при формировании основных видов образов, как агглютинация

В связи с вышесказанным мы хотим определить логику рассмотрения вопроса таким образом, чтобы показать уровни развития имагинитивных действий в условиях синтеза каждого вида логических образов, сохранив стандартную формулировку обозначения уровней – низкий, средний, высокий.

*Агглютинация – это образно-логическая операция воображения, которая характеризуется, как мы отмечали выше, «склеиванием» несовместимых в повседневной жизни образов предметов или их частей в новые сочетания.*

При формировании системы зрительных образов в когнитивной деятельности мы можем выделить следующие уровни развития данного структурного компонента воображения (Табл.1).

Таблица 1 - Уровни развития агглютинации, как структурного компонента воображения зрительных образов

наименование уровня	числовое выражение	качественные признаки	Количественные Признаки
низкий уровень	1	Элементы или их части не связаны между собой, в рисунке нет единства, цветовая гамма не выражена. Образ конкретный.	В рисунке 1-2 элемента, с одним цветом или простым карандашом.
	2	Элементы или их части не связаны между собой, в рисунке есть некоторая согласованность, образ конкретный.	В рисунке 3-4 элемента, с 2-3 цветами.
	3	Элементы или их части слабо (частично) связаны между собой, в рисунке есть некоторая согласованность, но в целом он не является единым. Образ конкретный.	В рисунке 5-6 элементов, 2-3 цветами.
средний уровень	4	Элементы или их части частично связаны между собой, в рисунке слабо чувствуется внешнее единство. Образ конкретный.	В рисунке 5-6 элементов, 5-6 цветами.
	5	Элементы или их части связаны между собой, достаточно хорошо прослеживается внешнее единство в рисунке, однако некоторые элементы обособлены от других. Образ переходного характера (часть элементов конкретна, часть имеет некоторую абстрагированность).	В рисунке 5-6 элементов, используются все основные цвета.
	6	Элементы или их части связаны между собой достаточно хорошо, прослеживается внешнее единство рисунка. Образ переходного характера, с преобладанием в нем конкретного. Цвета элементов не связаны с их функциями.	В рисунке 7-8 элементов с использованием всего спектра цветов.

высокий уровень	7	Элементы или их части связаны между собой достаточно хорошо, прослеживается внешнее и частично – внутреннее единство элементов или их частей. Образ конкретно-логический с преобладанием абстрактных элементов. Цвета элементов связаны с их функциональным значением.	В рисунке 9-10 элементов с использованием всего спектра цветов.
	8	Элементы или их части связаны между собой хорошо, прослеживается как внешнее, так и внутреннее их единство. Образ конкретно-логический с преобладанием абстрактного. Цвета элементов связаны с их функциональным значением.	В рисунке 11-12 элементов с использованием всего спектра цветов.
	9	Элементы и их части логично связаны между собой, прослеживается внешнее и внутреннее единство. Образ логический (абстрактный) с обратной связью к конкретности.	В рисунке более 12 элементов с использованием всего спектра цветов.

При формировании системы слуховых образов в когнитивной деятельности мы выделили следующие уровни развития способности к агглютинации (Табл.2)

Таблица 2 Уровни развития агглютинации, как структурного компонента воображения слуховых образов

наименование уровня	числовое выражение	качественные признаки	Количественные признаки
низкий уровень	1	Образы имеют конкретный характер шумового значения.	1-2 характеристики.
	2	Образы имеют конкретный характер шумового значения с частичным использованием речевых звуков.	1-2 характеристики.
	3	Образы имеют конкретный характер шумового и речевого значения, которые не связаны между собой.	2-3 характеристики.
средний уровень	4	Образы имеют конкретный характер, шумового и речевого значения, с прослеживанием связи между ними.	2-3 характеристики.
	5	Образы имеют смешанный характер шумового, речевого и музыкального значения, с прослеживанием связи между шумовыми и речевыми шумами и преобладанием конкретного.	4-5 характеристик..
	6	Образы имеют смешанный характер шумового, речевого и музыкального значения, с прослеживанием некоторой связи музыкальных звуков с остальными и преобладанием конкретного.	4-5 характеристик.



высокий уровень	7	Образы имеют смешанный характер с преобладанием абстрактного; прослеживается четко прямая связь между музыкальными, речевыми и шумовыми звуками.	5-6 характеристик.
	8	Образы имеют абстрактный характер с четким прослеживанием прямой связи между музыкальными, речевыми и шумовыми звуками и частично обратной связи.	7-8 характеристик.
	9	Образы имеют абстрактный характер с четким прослеживанием прямой и обратной связи между шумовыми, речевыми и музыкальными звуками.	более 8 характеристик.

При формировании системы образов движений в когнитивной деятельности мы можем выделить следующие уровни развития данного имажинитивного действия (Табл.3).

Таблица 3 - Уровни развития агглютинации, как структурного компонента воображения образов движений

наименование уровня	числовое выражение	качественные признаки	Количественные признаки
низкий уровень	1	Образы имеют конкретный характер и не связаны между собой.	1-2 характеристики.
	2	Образы имеют конкретный характер, они не связаны между собой, но имеют некоторый смысл в отдельности.	1-2 характеристики.
	3	Образы имеют конкретный характер, прослеживается некоторая прямая связь между ними.	2-3 характеристики.
средний уровень	4	Образы имеют конкретный характер, прослеживается прямая связь между ними.	3-4 характеристики.
	5	Образы имеют переходный характер, с преобладанием конкретного; прослеживается прямая связь между ними.	4-5 характеристик.
	6	Образы имеют переходный характер с преобладанием конкретного; прослеживается прямая связь между ними и элементы обратной связи.	5-6 характеристик.
высокий уровень	7	Образы имеют переходный характер с преобладанием абстрактного, движения имеют логическую последовательность, четко прослеживается прямая связь, элементы обратной связи видны более четко, чем в предыдущей строке.	6-7 характеристик.
	8	Образы имеют абстрактный характер с четким прослеживанием логической взаимосвязи между движениями и характерным проявлением как прямой, так и обратной связи.	7-8 характеристик.
	9	Образы имеют абстрактный и конкретный характер, связаны между собой логически и ярко прослеживается обратная связь.	9 и более характеристик.

При формировании системы словесных образов в когнитивной деятельности мы выделили следующие уровни развития способности к агглютинации (Табл.4)

Таблица 4 - Уровни развития способности к агглютинации

наименование уровня	числовое выражение	качественные признаки	количественные признаки
низкий уровень	1	Образы отыскиваются в текстах учебника в беспорядочной последовательности, без определения вида и названия.	1 образ в параграфе.
	2	Образы отыскиваются в беспорядочной последовательности без определения вида и названия.	2 образа в параграфе.
	3	Образы отыскиваются в беспорядочной последовательности без определения вида и названия.	3 образа в параграфе.
средний уровень	4	Образы отыскиваются с определением вида и названия, но между собой не связываются.	4 образа в параграфе.
	5	Образы отыскиваются с определением вида и названия, определяется прямая связь между ними.	4 образа в параграфе.
	6	Образы отыскиваются по специальному заданию педагога и связываются между собой отдельно тропы и отдельно фигуры.	5 образов в параграфе.
высокий уровень	7	Образы отыскиваются по специальному заданию и связываются между собой тропы и фигуры.	6 образов в параграфе.
	8	Научный текст перерабатывается в образный, по специальному заданию с прослеживанием взаимосвязи между образами.	7 образов в параграфе.
	9	Научный текст перерабатывается по специальному заданию с прослеживанием прямой и обратной связи между образными элементами речи.	более 8 образов в параграфе.

При формировании комбинированных образов можно выделить следующие уровни развития способности к имагинитивному действию – агглютинации:

Низкий уровень (от 1 до 3 баллов) характеризуется «склеиванием» между собой представлений предметов или их отдельных элементов конкретного характера, в бессвязном порядке, с ограничением количества элементов до 2 наличием продукта, связанного с одной образной системой.

Средний уровень (от 4 до 6 баллов) характеризуется использованием представлений предметов или их частей смешанного характера, с ярким проявлением прямой связи в отношениях этих элементов, количество которых в итоговом образе возрастает от 3 до 6 и связанных с несколькими образными системами.

Высокий уровень (от 7 до 9 баллов) характеризуется использованием представлений предметов или их частей, с проявлением как прямой, так и обратной связи в отношениях между данными элементами, количество которых в итоговом образе превышает 7 и связанных со всеми образными системами.

Так, при изучении темы «Земля – планета Солнечной системы», когда у учащихся формируется понимание всеобщего признака окружающего мира – структуры, мы синтезируем зрительный образ настоящего понятия в виде полки с книгами, а на более высоком уровне – в виде звездного неба.

По аналогии с оперированием понятиями, мы в данном случае формируем сборник зрительных образов (см. табл. 1). Данная работа проводится учащимися параллельно формированию сборника понятий и анкет обратной связи.

Далее, благодаря операциям типизации и схематизации, субъекты синтезируют обобщенный образ вселенной, который соответствует первому образу в таблице. Этим примером можно проиллюстрировать процесс аналогии в синтезировании образов.

В процессе синтеза зрительных образов в данной сфере развития и функционирования воображения мы использовали те логические операции, которые усваивали субъекты на том или ином когнитивном занятии (уроке) в период формально-логического подэтапа эксперимента и те существенные признаки, освоение которых в данный период проходило.

Так, движение, как всеобщий признак окружающего мира, субъекты начального звена когнитивной деятельности изображали в виде машины, которая едет по дороге, развитие – растение, взаимосвязь – два человека, взявшиеся за руки.


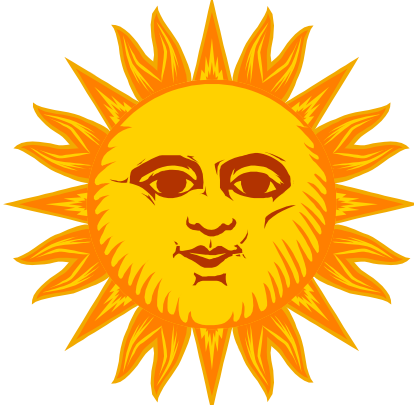

В результате использования произведений более сложного порядка (классическая музыка) или, например, пение птиц, шумовые театральные эффекты (буря, дождь и так далее) и переносятся большей частью на предметы музыкально-эстетического цикла.

Между тем, в преподавании всех предметов можно осуществлять работу по формированию слуховых образов. Слуховые образы также необходимо собирать в сборники (копилки), которые представлены в таблице 2.

Учащиеся среднего звена школы показали следующее: учащиеся контрольных пятых классов изображали кирпичное строение (структура), какой-либо вид транспорта (движение), несколько растений разного роста (развитие) и хоровод (взаимосвязь);

учащиеся экспериментальных классов структуру изображали в виде подсолнуха, движение – одновременное движение по воде, воздуху и суше (железная дорога, шоссе), развитие – в виде триады: зерно – растение – урожай зерна, взаимосвязь в виде звездного неба с планетами, звездами, метеорами. Вышесказанное подводит нас к выводу, что развитие операций с понятиями на формально-логическом уровне приводит к некоторому абстрагированию от реальных предметов и явлений.

Таблица 5 - СБОРНИК ЗРИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВ

Образ	Словесное описание	Цветовая гамма	Графическое выражение
Солнечная система	Солнце, планеты, естественные спутники, астероиды	Черный, темно-синий, желтый, голубой, красный, фиолетовый	
Солнце	Звезда, желтая, видна из окна днем, иногда прячется под облаками, дает тепло, нужна для жизни	Желтый, красный, фиолетовый	
Луна	Ночное солнце, светит, но не греет, бывает полная, бывает неполная, самая узкая – месяц	Желтая, ярко-золотистая, красная, черное небо становится синим	

**Слуховые образы** развиваются в данной сфере в процессе использования аудиальных технических средств обучения. В начальной школе часто используются грампластинки с записями сказок, детских, народных песен, звуков неживой и живой природы и так далее.

Таблица 6 - СБОРНИК СЛУХОВЫХ ОБРАЗОВ

Образ	музыкальные звуки	речевые звуки	Шумовые Звуки
Солнечная система	Электронная музыка,	шепот	Шорохи и свисты
Солнце	громкая симфония	нет	горение огня в топке
Луна	мягкая мелодия	стихи	Тишина

В данной сфере развития и функционирования воображения (предметно-материальной) субъекты синтезируют слуховые образы всеобщих существенных признаков окружающего мира.

Так, понятия, структура, развитие и взаимосвязь не вызывают у них никаких звуковых ассоциаций и аналогий; понятие движение воспринимается звуком улицы в дневное время (шум моторов машин).

В среднем звене опытно-экспериментальных школ учащиеся контрольных классов связывали зрительные образы со слуховыми: движение ассоциировалось с шумом моторов, а взаимосвязь с пением песен в хороводе; учащиеся экспериментальных классов несколько абстрагировались от зрительных образов: движение у них ассоциировалось со свистом, развитие – с медленной музыкой, которая меняет свою громкость с определенной периодичностью, а взаимосвязь у этих учащихся ассоциировалась со звуками дождя и ветра.

Синтезирование слуховых логических образов по той или иной теме проводилось в экспериментальных классах также на уроках музыкального воспитания, учитель которого знал, какие понятия изучались на уроках. Данная работа позволяла, с одной стороны, экономить время на уроках естественного цикла, с другой стороны, интегрировать такие, казалось бы, несовместимые циклы дисциплин.

**Образы движения** в данной сфере развития и функционирования воображения синтезируются у учащихся на занятиях по физической культуре. Основные виды образов движения определяются следующими видами движений: ходьба, бег, прыжок, приседание, поворот, метание, сальто.

Так, при изучении темы «Земля – планета Солнечной системы», учащиеся экспериментальных классов на уроке физической культуры в спортивном зале попытались представить в движениях понятия «Солнечная система», «Солнце» и «Луна». После чего они были занесены в сборник образов движения, представленный в таблице 3.

Таблица 7 - СБОРНИК ОБРАЗОВ ДВИЖЕНИЙ

Образ	виды движений
Солнечная система	Ходьба по кругу вокруг центра с поворотами вокруг оси относительно друг друга
Солнце	Повороты вокруг своей оси
Луна	ходьба вокруг поворачивающейся планеты

На данном уровне развития воображения в условиях формально-логического этапа формирующего эксперимента мы предложили учащимся в движениях изобразить всеобщие признаки окружающего мира. Учащиеся начальной школы и учащиеся контрольных классов показали примерно одинаковые виды движения – ходьба по кругу (движение), бег и прыжки (развитие) ходьба, взявшись за руки (взаимосвязь), структура – как всеобщий признак окружающего мира вызывает затруднение в плане изображения двигательными формами.

У учащихся экспериментальных классов структура связывается с ходьбой относительно друг друга по кругу или взад-вперед, движение представлено всеми видами двигательных образов, развитие – сложная композиция от полного приседания до прыжка, взаимосвязь имеет форму сочетания ходьбы и бега в определенной последовательности.

**Словесные образы** в предметно-материальной сфере имеют также чувственную основу – сенсорные эталоны, но, между тем, являются фундаментом развития абстрактно-логического воображения в данной сфере, поскольку, во-первых, связаны вербальной системой общения с окружающим миром, с другой стороны, определяют основу работы учащихся с текстом учебника, главной стороной которого является умение образно говорить о «скучных» вещах или явлениях.

Работа по формированию сборника словесных образов проводится в соответствии с подходом, предложенным А.И. Гончаруком и представленным в таблице 4.

Таблица 8 - СБОРНИК СЛОВЕСНЫХ ОБРАЗОВ

№№ п/п	страница, абзац	условные знаки	Тропы	№№ п/п	Страница, абзац	условный знак	Фигуры
1.	148 1	М	Красиво небо лунной ночью. Сияет луна. Ее мягкий серебристый свет заливает землю...	1	184 1	Ант	но он не так яркий, как свет солнца
2.	152 1	Гип	В доме коварного предателя церковники схватили Бруно.	2	184 3	Рит	С древнейших времен у человека, когда он смотрел на небо, возникало много вопросов: что такое Небесный свод? Не сделан ли он из прозрачного вещества, подобного хрусталу? Есть ли у него края и на чем он держится?

Где приняты следующие обозначения. Тропы: М – метафора, Мет – метонимия, Гип – гипербола, Сим – символ, Ол – олицетворение, Син – синекдоха, Лит – литота, Эп – эпитет, Ср – сравнение; фигуры: Ант – антитеза, Ок – оксюморон, Гр – градация, Пар – параллелизм, Ан – анафора, Эф – эпифора, Ин – инверсия, Ум – умолчание, Рит – риторический вопрос.

Словесные образы синтезируются субъектами довольно сложно. Это связано с тем, что система понятий русского языка определяет данные понятия в 7-9 классах и, тем не менее, согласно, постулатам теории развивающего обучения, процесс учебной деятельности должен быть опережающим. Работа по синтезированию словесных образов позволяет интегрировать различные дисциплины с филологическими предметами. В данной сфере развития и функционирования воображения словесные образы синтезируются не стихийно, а последовательно из урока в урок. С этой целью учителю необходимо обращать внимание не только на когнитивный текст, но и на устные выступления всех субъектов когнитивной деятельности. Кроме того, при пересказе того или иного материала учащимися, учитель должен, на наш взгляд, обращать внимание на образность речи при оценивании сообщения в целом.

Таким образом, в предметно-материальной сфере развития и функционирования воображения субъекты освоили такие операции с образами, как типизация и схематизация, позволяющие синтезировать логические образы чувственного характера и собирать их в специальные сборники образов.

#### *Литература*

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.:Союз, 1997. – 96 с.
2. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология»: Учеб. пособие для студентов пед.ин-тов. –М.: Просвещение, 1986. –272 с., ил.
3. Климов Е.А. Основы психологии. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. –295 с
4. Мельчаков Л.Ф., Скаткин М.Н. Природоведение: Учеб. для 3,5 класс., сред.школа. –М.: Просвещение, 1991. –240 с.
5. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения. Тбилиси, 1972.
6. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 2 – е изд. –М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576с.
7. Психологические исследования. практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. –М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. -176 с.
8. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. –320 с.
9. Якобсон П.М. Психология сценических чувств актеров. М., Госполитиздат, 1936.

## Метод семантических универсалий в исследовании рекламы

УДК 159.9.072.43

Горячева М.А.

Педагог-психолог МБОУ «СОШ №175»,  
аспирант кафедры психологии и педагогики  
Новосибирский государственный технический университет  
Новосибирск, Россия

**Аннотация** Статья посвящена исследованию восприятия наружной рекламы людьми разных профессиональных групп. Исследование выполнено в рамках проблемы социально-психологической эффективности рекламы. Особое внимание уделяется обработке результатов методом семантических универсалий и рекламе, содержащей в себе неэтичные образы (агрессивные, сексуальные, циничные).

**Ключевые слова** неэтичная наружная реклама, социально-психологическая эффективность, адвертологический подход, метод семантического дифференциала, семантические универсалии.

### The method of semantic universals in advertising research

**Abstract** the Article is devoted to the study of the perception of outdoor advertising by people of different professional groups. The study was carried out within the framework of the problem of socio-psychological effectiveness of advertising. Particular attention is paid to the processing of the results by the method of semantic universals and advertising containing unethical images (aggressive, sexual, cynical).

**Key words** unethical advertising, socio-psychological efficiency, advertology approach, method of semantic differential, semantic universals.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью восприятия неэтичной наружной рекламы как компонента городской среды, обладающей с точки зрения адвертологического подхода низкой социально-психологической эффективностью.

Новизна заключается в использовании метода семантических универсалий в исследовании восприятия наружной неэтичной рекламы. Для оценки восприятия рекламы используется модифицированный семантический дифференциал, в обработке результатов которого используется метод семантических универсалий Е.Ю. Артемьевой [1].

В настоящее время проводится много исследований по восприятию городской среды, наружной рекламы с использованием метода семантического дифференциала (далее СД) [3, с.189]. Данный метод широко используется как для оценки психологических особенностей людей, так и для оценки объектов рекламы. Обработка данных, полученных при помощи метода СД, может производиться разными способами, как с помощью качественного сравнения профилей СД, так и с помощью количественной статистико-математической обработки. Метод семантических универсалий (далее СУ) не является популярным у исследователей, однако он позволяет подойти к интерпретации результатов как со стороны количественного, так и качественного анализа. Метод СУ был предложен Артемьевой Е.Ю. и активно используется в работах В.П. Серкина [4, с. 124].



Е.Ю. Артемьева назвала список выделенных для данного стимула координат (оценок по шкалам СД), одинаково оцениваемых большинством однородной группы испытуемых, семантической универсалией [1, с. 247].

*Алгоритм получения СУ:*

1. В таблице, где представлены результаты оценки реклам по СД для всей группы, высчитываем средние значения по всем шкалам.

2. Выделяем диапазон размаха по всем шкалам по наибольшим средним показателям для левого края (где находятся отрицательные значения) и правого края (где находятся положительные значения) шкалы.

3. Отступаем от левого и правого края диапазон размаха на величину «интервала отступа» в сторону середины диапазона, и получаем два диапазона отступа.

4. Выбираем те дескрипторы шкал, средние значения которых входят в один из диапазонов отступа. Список этих дескрипторов называется групповой семантической универсалией оценки стимула.

*Эмпирические правила:*

1) Процентный (далее %-ый) интервал отступа не применим если в группе меньше 15 человек. Если в группе 15-20, 20-25, и более 25 человек применяется 10%, 20%, 25%-й интервал отступа.

2) СУ анализируется качественно [1, с. 253].

В нашем исследовании по восприятию наружной рекламы мы использовали метод СУ наряду с другими методами обработки данных.

*Цель исследования:* изучение особенностей восприятия наружной рекламы людьми с разными профессиями.

*Объект исследования* - восприятие наружной рекламы. *Предмет исследования* - восприятие наружной рекламы людьми с разными профессиями.

*Задачи:*

1) Изучение теоретических подходов исследования рекламы.  
2) Изучение профессиональных различий в восприятии рекламы  
3) Подбор методов и методик по исследованию восприятия наружной рекламы.

4) Проведение эмпирического исследования и интерпретация результатов.

*Гипотеза:* существуют различия между особенностями восприятия неэтичной наружной рекламы у студентов-психологов, студентов-рекламистов и работающих рекламистов:

- Работающие рекламисты положительно оценивают неэтичную рекламу.
- Студенты-рекламисты нейтрально оценивают неэтичную рекламу.
- Студенты-психологи отрицательно оценивают неэтичную рекламу.
- Образы неэтичной рекламы, полученные с помощью метода семантических универсалий, будут отличаться у людей разных профессиональных групп: образы неэтичной рекламы у работающих рекламистов будут содержать больше положительных характеристик по сравнению со студентами.

### *Методы и методики исследования*

Метод исследования: психологическое тестирование и опрос. Для обработки результатов использовался метод семантических универсалий (далее СУ).

1. Для изучения восприятия рекламных объектов использовался модифицированный семантический дифференциал (далее СД) А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьевой [2, с. 379].

В нашем исследовании респондентами являлись представители нецелевой аудитории Алтайского края города Бийска и Новосибирской области города Новосибирска. В исследовании приняли участие 84 человека, из них 29 студентов-рекламистов БТИ, 28 студентов-психологов НГТУ, 27 рекламистов, работающих по специальности, из Бийска в возрасте от 20 до 28 лет.

В качестве материала для исследования была выбрана реклама с улиц города Бийска и Новосибирска. С помощью метода экспертных оценок, фотографии образцов наружной рекламы были разделены на 4 группы по 3 образца в каждой: *нейтральная* (реклама №1, №2, №3), *агрессивная* (реклама №4, №5, №6), *сексуальная* (реклама №7, №8, №9) и *циничная* реклама (реклама №10, №11, №12).

*Определение семантической универсалии наружной агрессивной рекламы студентов-психологов, студентов-рекламистов и работающих рекламистов.*

Студентами-психологами агрессивная реклама воспринимается как *неприятная, навязчивая, яркая*. Реклама №4 и №5 получили одинаковые качества: *некрасивая, не вызывает доверия, не возникает желания узнать о товаре и приобрести его*, анализ веса СУ показывает, что реклама №4 наиболее сильная по таким шкалам как *некрасивая, не вызывает доверия, не вызывает желания узнать о товаре*. Однако рекламу № 5 не считают агрессивной в отличие от рекламы №4 и №6. Реклама №6 и №4 оценивается как *агрессивная, не сочетающаяся с городской средой*, но в то же время *запоминающаяся*, реклама №4 наиболее сильная по этим шкалам. Рекламу №4 считают еще *интересной и оригинальной*, но присваивают такое качество как *враждебная*.

У студентов-рекламистов агрессивная реклама схожа по признаку «радостная-грустная». Реклама №4 и №5 оценивается как *враждебная*, но в то же время *приличная*, плюс к этому реклама под номером 5 оценивается как *отталкивающая*, но *вызывающая доверие*, а рекламу № 6 считают *неприятной, навязчивой*, однако ей присваивают такие признаки как *интересная* и *не вызывающая страх*. Реклама №5 и №6 противоположно оценивается по признаку «не возникает желания приобрести товар - возникает желания приобрести товар», а также данные рекламы не считают *агрессивными*, в отличие от рекламы №4.

В оценке работающих рекламистов вес СУ рекламы №4, больше по признакам *навязчивая, оригинальная, яркая*. Реклама №4 респондентами более негативно оценивается, чем реклама №6 по признакам *агрессивная* и *враждебная*, и более положительно по признаку *интересная*, т.к. вес СУ этой рекламы больше. Реклама №6 и №5 оценивается как *не вызывающая страх*, вес СУ рекламы №6 больше, а по признакам *приличная* и *не вызывающая желания приобрести товар* вес СУ больше у рекламы №5. Рекламу №4 считают *неприятной, отталкивающей плохой* и *неэтичной*, а рекламу №5 *доброй*.

Определение семантической универсалии наружной сексуальной рекламы студентов-психологов, студентов-рекламистов и работающих рекламистов.

Сексуальную рекламу студенты-психологи оценивают, как *неприятная, навязчивая, неэтичная, дешевая, неприличная* вес СУ рекламы №8 в большинстве преобладает, следовательно, реклама №8 сильна по таким шкалам как: *неприятная, навязчивая, неэтичная, дешевая*. Рекламу №8 и №9 считают *бесполезной, отталкивающей, несочетающейся с городской средой*, однако рекламу №9 оценивают, как *плохая, она не вызывает желания приобрести товар*, так же, как и реклама №7, и *не возникает желания больше узнать о рекламируемом продукте*, так же как реклама №8, которую считают *некрасивой*. Реклама №7 в отличие от рекламы №8 и №9 оценивается как *неагрессивная, понятная, яркая*, а реклама № 8 *некрасивая*.

Студенты-рекламисты все образцы сексуальной рекламы одинаково оценивают по признакам *навязчивая, неэтичная, не вызывает желание узнать о товаре и в тоже время радостная и оригинальная*. Рекламу №8 оценивают более негативно, чем рекламу №9 по признакам *неприятная и плохая*, так как вес СУ этой рекламы больше. Реклама №7 и №9 одинаково оценивается по признаку *не вызывает доверия*, т.к. вес СУ данных реклам равный. Рекламу №9 считают *красивой, интересной, яркой*, а рекламу №8 в отличие от остальных считают *агрессивной*.

Работающие рекламисты все образцы сексуальной рекламы оцениваются одинаково: *неэтичная, не вызывает страх, неприличная*, вес СУ рекламы №9 больше. Рекламы №7 и №8 оценивается как *радостная, яркая* и в тоже время *навязчивая*. Реклама №8 и №9 *не вызывает доверия и желания приобрести товар*, однако ее считают *запоминающейся*. Реклама №9, по мнению работающих рекламистов, в отличие от остальных реклам является *неприятной, бесполезной и отталкивающей*, а реклама №7 *доброй*

Определение семантической универсалии наружной циничной рекламы студентов-психологов, студентов-рекламистов и работающих рекламистов.

Циничная реклама оценивается студентами-психологами как *неприятная, оригинальная, неэтичная, плохая, неприличная, не вызывает доверия, не вызывает желания узнать о товаре*. Анализ веса СУ показывает, что реклама №10 наиболее сильна по таким шкалам как: *неприятная, не вызывает доверия, плохая, неприличная*, а реклама №12: *неэтичная, оригинальная, не вызывает желания узнать о рекламируемом товаре*. Реклама №10 и №11 воспринимается как *бесполезная, отталкивающая, тусклая, не вызывает желания приобрести товар*. Рекламу №10 считают *жестоккой, навязчивой, враждебной, некрасивой, дешевой, несмешной и агрессивной* в отличие от рекламы №11 и №12, которые по мнению студентов-психологов *не вызывают страх*. Реклама №11 оценивается как *несочетающаяся с городской средой, лживая* и в тоже время *запоминающаяся*.

Студенты-рекламисты циничную рекламу одинаково оценивают по признакам *отталкивающая, враждебная, неэтичная*. Рекламу №12 респонденты оценивают наиболее негативно, чем рекламу №11 по признакам *не вызывающая доверия, неприличная*, т.к. вес СУ этой рекламы больше, а по

признаку «скромная-навязчивая» данные рекламы оценивают противоположно. Из всех реклам *агрессивной* считают рекламу №10, *смешной* и в тоже время *грустной* считают рекламу №12, *понятной* считают рекламу №11.

Работающие рекламисты оценивают циничную рекламу как *неэтичную*, вес СУ рекламы №10 больше. Реклама №11 и №12 оценивается как *интересная, оригинальная* – вес СУ рекламы №11 больше, *запоминающаяся, не вызывает страх, понятная* – вес СУ рекламы №12 больше. Больше отрицательных признаков по СУ найдено у рекламы №10: *неприятная, жестокая, отталкивающая, враждебная, плохая* и т.д. Рекламу №12 считают *правдивой*.

*Интерпретация результатов исследования восприятия рекламы студентами-психологами.*

Обнаружена отрицательная корреляция между профилями оценок СД образцов «идеальной» и агрессивной рекламы, значимый уровень связи выявлен в рекламе. Можно сказать, что агрессивная реклама более негативно оценивается психологами, чем остальная агрессивная реклама.

Обнаружена значимая отрицательная корреляция между профилями оценок СД образцов «идеальной» и сексуальной рекламы. Сексуальная реклама отрицательно воспринимается психологами.

Обнаружена отрицательная корреляция между профилями оценок СД образцов циничной и «идеальной» рекламы. Это свидетельствует о том, что для студентов-психологов образ циничной рекламы противоположен образу «идеальной» рекламы.

В целом можно сказать, что студенты психологи отвергают сексуальную и циничную рекламу. Возможно, на фоне сексуальной и циничной рекламы, агрессивная реклама не воспринимается так «ужасающе».

*Интерпретация результатов исследования восприятия рекламы студентами-рекламистами.*

В группе студентов-рекламистов не было обнаружено значимых связей при корреляционном исследовании между «идеальной» рекламы и образами рекламы. Выделены тенденции достоверной отрицательной связи между профилями оценок СД образцов «идеальной» и циничной рекламы, что говорит об их негативном отношении к данному виду рекламы. Такой результат, возможно, связан с недифференцированным отношением к рекламе.

*Интерпретация результатов исследования восприятия рекламы работающих рекламистов.*

Была обнаружена отрицательная корреляция между профилями СД образцов «идеальной» и циничной рекламы. Работающие рекламисты отрицательно относятся к таким видам рекламы.

В целом можно сказать, что работающие рекламисты лучше относятся к сексуальной и циничной рекламе, чем студенты-психологи, но хуже, чем студенты-рекламисты.

На основе анализа сходства и различия профилей семантического дифференциала было выявлено, что студенты-рекламисты оценивают неэтичную рекламу лучше, чем работающие рекламисты. Это объясняется тем, что студенты-рекламисты начинают усваивать «рекламные стереотипы»

(реклама должна продавать, реклама должна быть сексуальной, циничной, агрессивной и т.д.) и верить в них, и в силу возраста, проявляют интерес к такой стороне жизни, связанной с сексом, со стремлением эпатировать и демонстрировать циничное отношение к окружающему миру. Поэтому начинающие рекламисты, видя отрицание норм или пропаганду сексуальных мотивов, считают это красивым и уместным. Однако работающие рекламисты – люди более взрослые, которые по своему опыту знают, что реклама с неэтичными образами не всегда привлечет потребителя.

#### *Анализ семантических универсалий*

Сексуальная реклама для всех трех групп неприятная, неэтичная, бесполезная и не вызывает доверия. Вес СУ (неприятная, не вызывающая доверия и неэтичная) больше у работающих рекламистов. Студенты-рекламисты наделяют данную рекламу положительными качествами.

Циничная реклама для трех групп является оригинальной, запоминающейся, неэтичной, неприличной. Студенты-психологи наделяют данную рекламу большим количеством отрицательных характеристик. Студенты-рекламисты более лояльно относятся к такой рекламе.

Для студентов-рекламистов и студентов-психологов сексуальная, агрессивная и циничная реклама является не сочетающейся с городским пространством. Работающие рекламисты считают, нейтральная реклама сочетается с городской средой, а циничная реклама не совместима с ней.

Анализ дескрипторов СУ показал, что агрессивная реклама для всех трех групп навязчивая. Для студентов-психологов и студентов-рекламистов неприятной и несочетающейся с городской средой, однако вес СУ у психологов больше. Студенты-психологи и работающие рекламисты видят ее агрессивной и в тоже время яркой. Для рекламистов студентов и работающих такая реклама является интересной и оригинальной.

#### Выводы по эмпирическому исследованию

Гипотеза о том, что существуют различия между профилями СД неэтичной и «идеальной» наружной рекламы у студентов-психологов, студентов-рекламистов и работающих рекламистов подтвердилась.

- У студентов-психологов профиль СД неэтичной рекламы противоположен профилю СД «идеальной» рекламы, следовательно, они негативно оценивают неэтичную наружную рекламу.

- Работающие рекламисты лучше оценивают сексуальную и циничную наружную рекламу, чем студенты-психологи.

- Студенты-рекламисты оценивают рекламу менее дифференцированно, чем работающие рекламисты и студенты-психологи.

- Образы наружной рекламы, полученные по методу семантических универсалий, студентов-психологов, студентов-рекламистов и работающих рекламистов отличаются. Студенты-рекламисты и студенты-психологи считают сексуальную, агрессивную и циничную рекламу не сочетающейся с городским пространством. Работающие рекламисты считают циничную рекламу, дисгармонирующую с городской средой.

Было выявлено, что выраженность оценки оригинальности сопровождается выраженностью оценки навязчивости.

Метод семантических универсалий отличается простейшим способом обработки результатов. Данный метод позволяет избежать субъективизма, приближенности результатов, потери данных, некорректности применения. В нашем исследовании применение метода СУ позволило дополнить результаты, полученные с помощью корреляционного анализа.

Таким образом, можно сказать, что метод семантических универсалий в совокупности с математическими методами может дать намного больше данных для интерпретации.

#### *Литература*

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.

2. Купрейченко А.Б. Нравственное самоопределение молодежи / А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 480 с.

3. Осгуд Ч. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд, Дж. Суси – М.: Мир, 1972. – 304 с.

4. Серкин В.П. О возможностях метода семантических универсалий Е.Ю. Артемьевой часть 2 / В.П. Серкин // Вестник КРАУНЦ, гуманитарные науки. – 2013.- №1. – С. 124-133.

## **Возможности психологической диагностики стратегий конфликтного поведения и конфликтности в супружеских парах**

УДК 159.9.07

*Демченко Е.С.*

Студентка бакалавриата по направлению подготовки  
«Конфликтология в межкультурных коммуникациях»  
Департамент психологии и образования ШИГН  
Дальневосточный Федеральный университет  
Владивосток, Россия

**Аннотация** В статье представлены результаты исследования стратегий конфликтного поведения и конфликтности в супружеских парах. Учитываются разные возрастные категории (ранняя зрелость, средняя зрелость, поздняя зрелость), стаж брака респондентов (совсем молодые браки, молодые браки, средние браки, пожилые браки).

**Ключевые слова** супружеский конфликт, стратегии поведения конфликтного поведения, конфликтность, возможности психологической диагностики.

### **Possibilities of psychological diagnosis of strategies for conflict behavior and conflict in married couples**

**Annotation** The article presents the results of a study of strategies for conflict behavior and conflict in married couples. Different age categories (early adulthood, middle adulthood, late adulthood), the marriage of respondents (very young marriages, young marriages, middle marriages, old marriages) are taken into account.

**Key words** marital conflict, strategies for the behavior of conflict behavior, conflict, the possibility of psychological diagnosis.

Актуальность - на сегодняшний день вопросы, связанные с особенностями пола человека, входят в ряд активно обсуждаемых тем. Это можно объяснить тем, что взгляды на роль мужчины и женщины в семье претерпевают значительные изменения. По статистике треть всех браков оказывается нежизнеспособной, что влечёт за собой разные последствия. Решение таких проблем невозможно без изучения и анализа супружеских конфликтов и, как правило, упирается подбор соответствующего задаче инструментария, его диагностических возможностей.

Цель данной работы - исследовать возможности психологической диагностики стратегий конфликтного поведения и конфликтности в супружеских парах.

Задачи: подобрать инструментарий, соответствующий цели исследования; выявить стратегии поведения в конфликтных ситуациях и уровень конфликтности у супругов; изучить динамику показателей в разных возрастных категориях респондентов и в зависимости от стажа брака.

Выборку составили 48 человек, которые состоят в браке. Мы опросили 24 мужчины и 24 женщины в возрасте 19-60 лет. Семейный стаж исследуемых - от 1 месяца до 37 лет.

Мы предполагаем, что модель поведения в конфликтных ситуациях у мужчин и женщин различна. У мужчин по сравнению с женщинами более выражена агрессивность, женщины в свою очередь склонны к компромиссу.

Для изучения супружеских отношений возможно применение ряда различных методик. Например, Опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко, методика «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман. Для проведения исследования нами были отобраны опросники К. Томаса и Р. Килманна «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (в адаптации Гришиной Н.В.) [2] и «Оценка уровня конфликтности личности» В. Андреева [1] как соответствующие цели исследования.

Методика К. Томаса и Р. Килманна предназначена для изучения стиля поведения в конфликте. Методика была разработана американским психологом К. Томасом в 1973 году. По мнению К. Томаса, центральным механизмом, определяющим поведение человека в конфликте, является соотношение интересов конфликтующих сторон. Для описания поведения в конфликте он предложил двухмерную модель регулирования конфликта, основополагающими измерениями которой являются: кооперация - направленность на интересы другого человека, вовлеченного в конфликт, и напористость - направленность на собственные интересы.

На начальном этапе нашей работы мы решили исследовать стратегии поведения в конфликте мужчин и женщин как отдельных групп. Выборку составили 24 женщины и 24 мужчины. Распределение стратегий поведения в конфликтной ситуации представлено в Таблице 1.

Таблица 1- Распределение стратегий поведения в конфликте у мужчин и женщин

№	Стратегии поведения в конфликте	Женщины	Мужчины
1	Соперничество	3	5
2	Сотрудничество	8	6
3	Компромисс	10	8
4	Избегание	6	4
5	Приспособление	4	3

В данном случае мы наблюдаем, что у мужчин доминирующие стратегии имеют выраженный характер, а у женщин ряд стратегий набрали одинаковое количество баллов.

Из полученных результатов выявлена тенденция доминирования компромисса как у мужчин, так и у женщин, то есть взаимных уступок. Данная стратегия редко приносит истинное удовлетворение результатом, так как любые варианты раздела - поровну, пополам - психологически несправедливы. Это можно объяснить тем, что цель полностью не достигнута.

Также мы видим, что на втором и третьем месте находится сотрудничество и избегание, что может говорить о высокой значимости мнения и интересов



партнёра, стремлении разрешить конфликт, учитывая интересы обеих сторон, а не только собственные.

На четвёртом месте у мужчин стоит стратегия соперничество, что может проявляться как напористость и эгоизм. Стоит обратить внимание на то, что у женщин эта стратегия занимает пятое место. Что касается стратегии приспособления, то мы её обнаружили у женщин на четвёртом месте и у мужчин на пятом.

На следующем этапе работы мы предположили, что в разных возрастных категориях у представителей мужского и женского пола возможно доминирование различных стратегий поведения в конфликте. Результаты представлены в Таблице 2.

За основу мы взяли классификацию, которую предложил Б. Г. Ананьев. Он раздвигает период взрослости и относит к нему промежуток жизни человека от 18 до 60 лет. Б. Г. Ананьев делит его на три периода: ранняя взрослость (18–25 лет); средняя взрослость (26–46 лет); поздняя взрослость (47–60 лет) [3, с.6].

Таблица 2 – Распределение стратегий поведения в конфликте мужчин и женщин разных возрастных категорий

Стратегии поведения в Конфликте	Возраст		
	18-25	26-46	47-60
	Женщины		
Соперничество	1	1	1
Сотрудничество	4	2	2
Компромисс	2	4	4
Избегание	1	3	2
Приспособление	2	1	1
	Мужчины		
Соперничество	1	4	0
Сотрудничество	3	1	2
Компромисс	2	2	2
Избегание	2	0	2
Приспособление	1	0	2

Исходя из результатов, предоставленных в Таблице 2, можно сделать следующие выводы:

1. Женщины в возрастных периодах от 26 до 46 лет и от 47 до 60 лет отдают предпочтение компромиссу при разрешении конфликта со своим супругом. В возрасте от 18 до 25 лет преобладает тенденция сотрудничества. Все три группы объединяет то, что стратегия соперничества находится на последнем месте, то есть редко используется для разрешения спорного вопроса.

2. Во всех трёх мужских группах обнаружено различное предпочтение стратегий поведения. Например, в возрасте от 18 до 25 лет представители мужского пола склонны чаще всего использовать стратегию сотрудничества при разрешении конфликта, что совпадает с приоритетной стратегией у представителей женского пола в этой возрастной категории.

В возрасте от 26 до 46 лет доминирует стратегия соперничества, которая, например, в следующем возрастном периоде занимает последнюю позицию.

Сравнивая мужчин и женщин одного возраста, можно заключить следующее:

1. В возрасте от 18 до 25 лет, как мы сказали выше, у мужской и женской группы доминирует сотрудничество. На пятую позицию у женщин выходит соперничество, а у мужчин эта стратегия находится на четвёртой позиции.

2. В возрасте от 26 до 46 лет у женщин мы наблюдаем на первых двух позициях стратегии, которые направлены на сохранения отношений (компромисс и сотрудничество) и только на последнем месте – соперничество. У мужчин мы видим иную ситуацию. Соперничество – самая предпочитаемая стратегия и только после неё идут те модели поведения, которые могут сохранить отношения.

3. В возрасте от 47 до 60 лет мы видим, что соперничество друг с другом находится на последнем месте. Женщины в этом возрасте более склонны к уклонению от конфликтов, а мужчины к взаимным уступкам.

На следующем этапе нашей работы мы предположили, что особенности поведения мужчин и женщин могут также зависеть от стажа совместной жизни, то есть в зависимости от того сколько лет респонденты прожили в браке они могут предпочитать разные стратегии поведения. Полученные результаты представлены в Таблице 3.

За основу мы взяли классификацию, предложенную В.А. Сысенко, который выделяет: совсем молодые браки (от 0 до 4 лет совместной жизни); молодые браки (от 5 до 9 лет совместной жизни); средние браки (от 10 до 19 лет совместной жизни); пожилые браки (более 20 лет совместной жизни) [4, с.33].

В соответствии с классификацией были выделены 4 группы: в группе А – 9 мужчин и 9 женщин, в группе Б – 4 мужчины и 2 женщины, группу В составили 4 мужчины и 4 женщины, в группу Г вошли 7 мужчин и 9 женщин. Несколько отличающееся количество мужчин и женщин в разных периодах брака обусловлено тем, что диагностировались не только пары.

Таблица 3 - Стратегии поведения мужчин и женщин с разным стажем брака

Стратегии поведения	Группа А	Группа Б	Группа В	Группа Г
	Женщины			
Соперничество	1	0	1	1
Сотрудничество	3	1	2	2
Компромисс	3	2	2	3
Избегание	2	1	2	1
Приспособление	2	0	1	1
Мужчины				
Соперничество	2	3	0	0
Сотрудничество	3	1	1	1
Компромисс	2	2	2	2
Избегание	0	0	2	2
Приспособление	2	0	0	1

В данной выборке мы видим, что количество респондентов в каждой отдельной группе не является равным, поэтому, анализируя полученные данные, мы будем обращать внимание только на доминирующие/недоминирующие стратегии.

Если смотреть на все группы женщин, то можно заключить следующее:

- во всех группах доминирует стратегия компромисс. В группе А предпочтение одновременно отдаётся двум стратегиям (сотрудничество и компромисс). В группах Б и В мы видим практически такой же результат.

То есть можно говорить о тенденции: вне зависимости от стажа брака женщины предпочитают одни и те же стратегии.

Если смотреть на группы мужчин, то можно заключить следующее: в группах предпочтительные стратегии различны: группа А - сотрудничество; группа Б - соперничество; группы В и Г - избегание и компромисс; аналогичная ситуация со стратегией, которая является менее предпочтительной: группа А - избегание; группа Б - приспособление; группы В и Г - соперничество.

В данном случае мы можем говорить о том, что в совсем молодых браках и молодых браках мужчины выбирают различные стратегии поведения, но переходя среднему стажу брака (от 10 лет и больше) используют одинаковые стратегии.

Итак, можно сделать следующие выводы:

1. В группах мужчин и женщин мы наблюдаем тенденции разрешения конфликта посредством компромисса. Но стоит обратить внимание на то, что у мужчин стратегия соперничества встречается чаще, чем у женщин, что является частичным подтверждением нашей гипотезы.

2. Сравнение результатов диагностики групп мужчин и женщин разного возраста показало, что 3 группы женщин чаще всего используют одинаковые стратегии, а стратегия соперничество занимает 5 место, то есть последнее место. Во всех трёх мужских группах обнаружена тенденция выбора различных стратегий поведения. У мужчин в возрасте от 26 до 46 лет доминирует стратегия соперничества. В этом случае тоже можно сделать вывод о том, что наша гипотеза частично подтверждена.

3. Сравнение результатов диагностики групп мужчин и женщин по стажу брака показало, что женщины склонны к выбору однотипных стратегий, а стратегия соперничества находится на последнем месте. В мужских группах мы снова видим различные результаты, но у мужчин со стажем брака от 5 до 9 лет доминирует соперничество.

Методика «Оценка уровня конфликтности личности» позволяет определить уровень конфликтности субъекта в целом. Результаты по данной методике представлены в Таблице 4.

Таблица 4 - Уровень конфликтности мужчин и женщин

Уровень конфликтности	Количество мужчин	Количество женщин
Очень низкий	0	0
Низкий	0	0
Ниже среднего	2	4
Ближе к среднему	4	3
Средний	6	9
Выше среднего	6	5
Ближе к высокому	5	3
Высокий	1	0
Очень высокий	0	0

Анализ результатов исследования показывает, что 2 мужчины и 4 женщины имеют уровень конфликтности ниже среднего.

4 мужчины и 3 женщины имеют уровень конфликтности ближе к среднему. Это может выражаться в высоком контроле над своим эмоциональным состоянием, готовности в совместной деятельности советоваться с другими. Но в то же время эти люди могут проявлять принципиальность в ряде случаев, что может служить основанием для конфликтов.

6 мужчин и 9 женщин имеют средний уровень конфликтности. Представители данной группы в целом спокойно относятся к сложным ситуациям общения, прислушиваются к мнению партнёра и советуются с ним. Однако, если будут затронуты их личные интересы, готовы отстаивать их достаточно жестко, добиваясь от окружающих признания собственной правоты.

6 мужчин и 5 женщин показывают уровень конфликтности выше среднего. Люди, которые относятся к данной категории могут неоднозначно воспринимать критику в свой адрес, не переносить обсуждения своих личных качеств. Болезненно реагируют на ситуации, когда к их мнению не прислушиваются, а в споре легко переходят на личности.

5 мужчин и 3 женщины имеют уровень конфликтности ближе к высокому. В этом случае люди склонны необъективно оценивать свои личные качества, поэтому критику и мнения окружающих воспринимают негативно. В споре доказывают свою точку зрения даже, если осознают, что неправы. В совместной деятельности претендуют на роль лидера и ссорятся с теми, кто пытается это оспаривать.

1 мужчина имеет высокий уровень конфликтности личности. Представители данной группы высоко оценивают свои личные качества. Они уверены в своей независимости от мнений окружающих и претендуют на господство в группе и отношениях с партнёром. В споре с людьми нетерпимы, считают себя правыми, готовы проявлять агрессию.

Следовательно, методика выявила тенденцию более высокого уровня конфликтности у мужчин, чем у женщин. У большей части женщин (9 человек) - средний уровень конфликтности. У мужчин же средний и ближе к высокому уровню конфликтности находятся на одном уровне, то есть равному количеству человек свойственны вышеупомянутые уровни конфликтности. Также, один мужчина обладает высоким уровнем конфликтности, а в женской группе этого не обнаружено.

На основании анализа результатов исследования можно сделать вывод, что гипотеза - модель поведения в конфликтных ситуациях и уровень конфликтности у мужчин и женщин различны, подтвердилась частично. Выявлена тенденция большей выраженности стратегии соперничества у мужчин по сравнению с женщинами, женщины в свою очередь склонны к компромиссу.

Данные, полученные по опросникам К. Томаса и Р. Килманна «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» и «Оценка уровня конфликтности личности» В. Андреева, созвучны и дают непротиворечивую картину. Однако исследование носит пилотный характер и нуждается в доработке с применением дополнительных методик, так как на конфликтное поведение могут оказывать влияние различные факторы, например, удовлетворённость браком.

### *Литература*

1. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. – М.: Народное образование, 1995. – 128 с.
2. Бодалёв А.А., Деркач А.А., Лаптев Л.Г. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом. - М.: Институт Психотерапии, 2001. - 640 с.
3. Ильин Е.П. Психология взрослости. - СПб : Питер, 2012. - 990 с.
4. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. — М.: Мысль, 1989. — 176 с.

Научные руководители: Герасимова И.В., к.психол.н., доцент;  
Сапожникова Е.Е., к.психол.н., доцент.

## Репродуктивные установки у лиц различных религиозных конфессий

УДК 159.99

*Довгая Н.А.*

к. психол. наук, доцент кафедры клинической психологии

*Шульгинова М.В.*

студентка 6 курса кафедры клинической психологии

Тихоокеанский государственный медицинский университет

Владивосток, Россия

***Аннотация** В данной статье представлены результаты эмпирического исследования репродуктивных установок у представителей православия и вайшнавизма. Было выдвинуто предположение, что между представителями данных конфессий, в силу различий традиционности данных вероучений, существуют значимые различия в вопросах, связанных с деторождением, отношением к абортам, экстракорпоральным оплодотворением. Проведенное исследование позволило установить как общие черты, характерные для представителей обеих конфессий, так и специфичные особенности. Дополнительное изучение ценностно-смысловой сферы респондентов дало возможность вскрыть природу этих отличий.*

***Ключевые слова** репродуктивные установки, смысложизненные ориентации, ценностные ориентации, религия, православие, вайшнавизм.*

### **Reproductive attitudes of people of different religious denominations**

***Abstract** This article presents the results of an empirical study of reproductive attitudes of representatives of Orthodoxy and Vaishnavism. It was suggested that there are significant differences in the issues related to childbirth, attitude to abortion, in vitro fertilization between the representatives of these faiths, due to differences in the tradition of these beliefs. The conducted research allowed to establish both common features typical for representatives of both confessions and specific features. Additional study of the value-semantic sphere of respondents made it possible to reveal the nature of these differences.*

***Key words** reproductive attitudes, life orientations, value orientations, religion, Orthodoxy, Vaishnavism.*

Актуальность данной работы обусловлена проблемой отношения современной молодежи к деторождению как к ценности в связи с ухудшением демографической ситуации в стране. По данным Росстата естественный прирост населения на 2017 год меньше, по сравнению с 2016 годом, данная тенденция сохраняется и на текущий 2018 год.

Репродуктивные установки современной молодежи обусловлены нестабильной ситуацией в обществе, деформацией семейных ценностей. Немаловажное значение имеет и проблема репродуктивной культуры, а также ее составляющих: репродуктивного здоровья, репродуктивного поведения и репродуктивных установок [2].

Одним из факторов, оказывающих влияние на репродуктивные установки, является религия. В последние годы в обществе назрел большой интерес к различным религиозным культурам. Это обусловлено тем, что социально-экономический и политический кризис в России вызвал во второй половине 90-х годов XX века всплеск религиозной активности, и на сегодняшний день этот интерес не угасает. «Такое значительное количество людей обращаются к вере потому, что религия дает человеку выверенные многовековым опытом ценностные и нравственные ориентиры прежде, чем он сам предпочтет их, убедившись «на своих ошибках», что они истинны», - считает Е.Т. Дубова [1].

Основным вопросом для всех религий является деторождение и планирование семьи. В христианской среде по поводу деторождения, методов контрацепции и допустимого количества детей в семье существуют самые разнообразные мнения. Религиозный фактор является одной из существенных причин, почему в религиозных сообществах веры количественно больше детей, чем в нерелигиозных социумах [3].

Эмпирическое исследование проводилось на приходе храма в честь благоверного князя Игоря Черниговского и в Центре общества сознания Кришны в Приморском крае. В исследовании приняли участие представители православия – 18 человек (15 женщин, 3 мужчины) и представители Гаудиявайшнавизма – 13 человек (9 женщин, 4 мужчины). Возраст респондентов от 20 до 35 лет, что соответствует ранней взрослости, согласно периодизации Г. Крайг, и является активным репродуктивным периодом [4].

В данном исследовании были использованы следующие методики:

- 1) Тест «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева;
- 2) Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича;
- 3) Тест «Линия жизни» А.А. Кроника;
- 4) Авторская анкета;
- 5) Статистический критерий Манна – Уитни.

В ходе исследования были получены следующие результаты. По данным анкетирования в вопросе анкеты о планируемом количестве детей в семье респонденты православной группы придерживаются установки на многодетность, то есть готовность иметь 3 детей (7 выборов из 18), 4 детей и более (6 выборов из 18).

Среди представителей вайшнавизма иметь 3 детей готовы 3 респондента из 13, и также 3 респондента из 13 согласны иметь 4 и более детей в семье. О готовности иметь 2 детей сообщили 6 и 13 респондентов данной группы. Таким образом, представителям вайшнавизма в равной мере характерны взгляды на многодетность и малодетность, по сравнению с представителями православия.

На вопрос анкеты о желаемом количестве детей в семье при идеальных условиях были получены результаты, где позиция испытуемых обеих групп смещается в сторону многодетности. Так 10 из 18 православных респондентов и 8 из 13 респондентов среди вайшнавов готовы иметь 4 и более детей, также 3 детей готовы иметь 6 из 18 респондентов из традиционной религиозной группы и 2 из 13 респондентов из нетрадиционной религиозной группы.

Таким образом, большая часть респондентов обеих религиозных групп придерживается позиции многодетности с поправкой на материальные и бытовые условия жизни.

Представители обеих религиозных групп на вопрос анкеты об отношении к аборту высказались негативно. Свою позицию как «отрицательно» определили 14 из 18 православных респондентов и 10 из 13 представителей вайшнавизма и «скорее отрицательно» - 4 из 18 респондентов в православной группе и 3 из 13 респондентов в группе вайшnavов. Также на вопрос о возможности совершения аборта в случае незапланированной беременности 16 из 18 православных респондентов и 11 из 13 респондентов среди вайшnavов ответили, что считают для себя данную возможность недопустимой. По 1 респонденту из каждой группы ответили, что допускают для себя возможность совершения аборта. При этом указываются следующие причины аборта: экономические, семейные, профессиональные и по медицинским показаниям.

На вопрос о допустимости применения метода ЭКО (экстракорпоральное оплодотворение), как способа лечения бесплодия 7 из 18 православных респондентов и 5 из 13 респондентов из представителей вайшнавизма ответили положительно. При этом 4 из 18 православных респондентов и 3 из 13 респондентов из вайшnavов сообщили, что не приемлют данный метод для лечения бесплодия. Остальные респонденты (7 из 18 и 4 из 13 соответственно) затрудняются ответить для данный вопрос. Можно предположить, что членам данных религиозных групп свойственно преобладание непосредственного желания иметь детей, даже при помощи этически-спорных методов, над официальной позицией религиозного учения в этом вопросе.

Данные религиозные течения обличают убийство человека, в частности детоубийство в православии, например смерть эмбрионов в ходе имплантации при ЭКО, и убийство любого живого существа в Международном обществе сознания Кришны.

Дополнительное исследование ценностно-смысловой сферы позволило детальнее раскрыть полученные результаты анкетирования.

По результатам методики «Линия жизни» А.А. Кроника в группе представителей вайшнавизма в меньшей степени представлена сфера репродукции (преобладание у 2 из 13 респондентов) и большее число событий, связанных со сферой религиозной жизни (преобладание у 9 из 13 респондентов), чем у представителей православия. Респонденты из данной группы чаще всего указываются такие события религиозного характера из прошлого и будущего, как «встреча с преданными», «приход к вере», «инициация», «паломничество», «служение Богу», «жизнь с Богом».

Респондентам из православной группы свойственно более подробное описание событий, связанных с репродукцией (17 из 18 респондентов), и меньшее число упоминания событий, связанных с религиозной жизнью. Упоминаются такие события из репродуктивной сферы как «брак», «найти мужа», «замужество», «женитьба», «дети», «рождение ребенка», «сын», «дочь», «внуки». Значимые события, связанные с религиозной жизнью, отмечаются только у половины испытуемых (9 из 18), указываются такие события как



«приход к вере», «выучил Отче наш», «первая осознанная исповедь», «воцерковление».

Таким образом, для представителей вайшнавизма является более значимыми проживание и реализация себя в духовной сфере, а для представителей православия репродуктивная сфера преобладает над религиозным компонентом жизни, что связано со спецификой религиозных воззрений каждой из групп.

По результатам методики «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева респондентам из группы представителей вайшнавизма характерны высокие показатели наличия целей в жизни, удовлетворенности своей жизнью, ее эмоциональной окрашенностью, результативности прожитого периода, свободой выбора для построения своей жизни в соответствии с заданными целями. Также высокий показатель общей осмысленности жизни.

В православной религиозной группе характерны средние результаты осмысленности жизни, по сравнению с представителями вайшнавизма.

Также были выявлены значимые статистические различия на уровне достоверности  $p \leq 0,05$  между представителями данных групп по шкалам «Цели в жизни», «Локус контроль -Я» и по «Общему показателю осмысленности жизни». Данные показатели более выражены у представителей вайшнавизма, чем у православных людей, которым характерно их среднее проявление.

По результатам методики «Ценностные ориентации» М. Рокича для представителей православного вероучения наиболее предпочитаемыми ценностями-целями являются ценности личной жизни (любовь, здоровье, счастливая семейная жизнь). Для представителей вайшнавизма наиболее предпочитаемыми ценностями-целями являются развитие, продуктивная жизнь и любовь. Наименее значимыми для обеих групп респондентов являются такие ценности как общественное признание, развлечение и красота природы.

Из ряда инструментальных ценностей для представителей обеих групп наиболее предпочитаемыми являются ценности непосредственно-эмоционального мироощущения (честность, жизнерадостность) и ответственность. Наименее важными для вайшnavов являются ценности самоутверждения (непримиримость к недостаткам других, высокие запросы и твердая воля). Наименее важными для православных являются ценности самоутверждения (непримиримость к недостаткам других, высокие запросы) и исполнительность.

Статистически значимые различия (на уровне достоверности  $p \leq 0,05$ ) выявлены среди терминальных ценностей, такие, как развитие и счастливая семейная жизнь, и среди ценностей-средств – самоконтроль. Ценность «развитие» является более важной для представителей вайшнавизма, а «счастливая семейная жизнь» – для представителей православия. Терминальная ценность «самоконтроль» является более важной для вайшnavов, чем для православных людей. Такое различие в ценностных ориентациях представителей данных религиозных групп может быть на прямую связано со спецификой религиозного учения данных религий, в том числе во взгляде на механизм спасения и взаимодействия с ближайшим окружением.

Таким образом, по результатам проведенного исследования отмечается схожесть взглядов респондентов обеих групп в вопросе многодетности, отрицательного отношения к абортам и ассимилирования современных научных тенденций, проявляемого в возможной допустимости применения метода ЭКО при бесплодии.

Отличительной чертой для данных религиозных групп является большая направленность представителей православия на репродуктивную сферу, в частности реализацию себя через семейную жизнь, по сравнению с представителями вайшнавизма, которым в большей мере характерно доминирование религиозной сферы жизни, развитие и духовное совершенствование.

### *Литература*

1. Бургарт Л.А. Проблемы рождаемости в свете веры и учения Церкви // Этнодемографические процессы в Казахстане и сопредельных территориях: сборник научных трудов IX Международной практической конференции, Усть-Каменогорск, 16-17 мая 2008 г. Усть-Каменогорск: «Печатный двор», 2008. С.84.
2. Гольцова Е.В., Лещенко Я.А. Факторы социальной среды как детерминанты брачности и рождаемости // Социологические исследования. 2010. 2 С. 125-130.
3. Кофанова Е.Н., Роль религии в формировании гражданской и нравственной позиции (по материалам социологических исследований) // Религия в самосознании народа (религиозный фактор в идентификационных процессах) / отв. ред. М.П. Мчедлов. М.: Институт социологии РАН, 2008. 415 с.
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с
5. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. — М.: Смысл, 2006. — 18 с.
6. Рабовалюк Л.Н., Кравцова Н.А. Мотивы сохранения беременности (по данным наблюдения клинического психолога) // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2012. № 2 (18). С. 119-124.

## Предыстория измерения интеллекта в психологии

УДК 159.9

*Дроздова А.В., Терентьева А.В., Жевакин Т.В., Шкавира А.С.*  
Студенты бакалавриата направления подготовки «Психология»

Научный руководитель: д-р психол. наук *Большунова Н.Я.*  
профессор кафедры общей психологии и истории психологии  
Новосибирский государственный педагогический университет  
Новосибирск, Россия

*Аннотация* В статье рассматривается история развития измерения интеллекта, проблемы, связанные с измерением интеллектуальных возможностей, формулируются проблемные вопросы измерения интеллекта.

*Ключевые слова* интеллект, измерение, история, возможности измерения.

Проблема исследования интеллекта, интеллектуальных способностей, интеллектуального и умственного развития в психологии является одной из важнейших. Ее значимость определяется тем, что интеллект отражается в поведении, психических и моральных качествах человека, в его личностных возможностях, определяет пригодность к той или иной деятельности. Поскольку интеллект опосредует успешность деятельности, выполняемой человеком, от него зависит и разумность поведения человека, и органичность взаимоотношений с окружающими, и социальная ценность, и социальный статус индивида. Таким образом, интеллект играет важнейшую роль в структуре целостной индивидуальности [1].

Интеллект (от латинского - *Intellectus*) в широком смысле — это совокупность всех познавательных функций индивида: ощущения, восприятия, памяти, мышления, представления и воображения, интеллект обеспечивает познание действительности и ориентировку в мире.

В силу своей многомерности интеллект остается многозначным понятием, отражающим как способности к познанию, достижению целей, так и способности к адаптации, решению проблем и др., когнитивная составляющая представлена во всех сферах человеческой деятельности и общения. Это понятие применяется не только в психологии, но и в других областях научного знания.

Значение индивидуальных особенностей для успешности любой деятельности осознавалось еще уже в древности, поэтому опыт «измерения» различных, в том числе и интеллектуальных способностей встречается у разных народов в древнейшие времена. Испытание различных способностей при назначении чиновников проводились в Древнем Китае, при отборе воинов в Древней Греции, жрецов в Древнем Египте и др. [2, 3, 4, 5, 6]

Замечательный ученый эпохи Возрождения Хуан Уарте (1530 – 1592), намного опередивший свое время в понимании способностей, писал: «Для того чтобы никто не ошибался в выборе той профессии, которая больше всего подходит к его природному дарованию, государю следовало бы выделить

уполномоченных людей великого ума и знания, которые открыли бы у каждого его дарование еще в нежном возрасте; они тогда заставили бы его обязательно изучать ту область знания, которая ему подходит...» [8].

Однако только XIX в проблема измерения умственных способностей стала приобретать научные основания. Первым приступил к исследованию интеллекта с научной точки зрения сэр Френсис Гальтон (1822–1911). Считается, что именно он является основоположником эмпирического подхода к решению проблемы интеллекта. Ф. Гальтон впервые в истории психологии поставил вопрос о том, что интеллект можно объективно измерять, и сделал попытку сделать это через способность к сенсорному различению.

На начальном этапе своей работы учёный определял интеллект как простейшие психофизиологические функции, при этом подчеркивая врожденный характер интеллектуальных различий между людьми.

Идеи Гальтона получили дальнейшее развитие в работах американского психолога Дж. Кеттелла. В 1885 г. Дж. Кеттелл разработал несколько психологических (ментальных) тестов, где определялись быстрота рефлексов, время реакции и т.п. С помощью этих тестов исследователь определил параметры реакций на раздражители разной силы. Представив эти данные графически, Кеттелл получил колоколообразную кривую, сходную с кривыми распределения некоторых физических или химических показателей.

1905 год был переломным в изучении интеллекта. Понимание природы интеллектуальных способностей с этого времени оказывается под влиянием практического запроса. Это непосредственно связано с именем Альфреда Бине (1857-1911).

Разрабатывая первые тесты на измерение интеллекта, А. Бине и Т. Симон (1873-1961) рассматривали это свойство более широко, чем их предшественники. Французские учёные включили в свою интеллектуальную шкалу, изначально ориентированную на измерение уровня развития ребенка, различные сложные познавательные функции, такие как запоминание, осведомленность, понимание и т.д. А. Бине и Т. Симон понимали человека, обладающего интеллектом, как правильно понимающего и размышляющего, способного приспособливаться к обстоятельствам жизни, обладающего здравым смыслом и инициативностью.

Итогом работы стало создание диагностической методики, в которой показатели умственного развития высоко коррелировали со школьной успеваемостью. А. Бине также разработал систему возрастных шкал для диагностики детей.

Показателем умственного развития в шкалах Бине–Симона был умственный возраст, который был равен хронологическому возрасту с прибавлением к нему добавочных месяцев за правильно решенные задания из уровней, находящихся выше.

В то же время в России свои исследования проводил невропатолог, психиатр и психолог Григорий Иванович Россолимо (1860-1928), который занимался исследованием психики больных детей и детей с различными патологиями. В своих исследованиях Россолимо использовал количественные

методы измерения, тем самым обогащая клинические исследования количественными данными, что имело огромное значение при диагностике различных сторон психической и нервной патологии. Отдельное внимание в работах Россолимо уделялось умственному развитию детей. Для детей младшего школьного возраста Россолимо была разработана серия заданий «Краткий метод Россолимо». Для детей дошкольного возраста была создана особая система заданий "Метод элементарных представлений профессора Россолимо".

Учёным была разработана одна из наиболее признанных и значимых в психологическом сообществе программа наблюдений за детьми – «План исследования детской души».

Параллельно Г.И. Россолимо в России свои исследования проводил ещё один знаменитый учёный, российский и советский психолог, один из основоположников экспериментальной психологии Александр Петрович Нечаев (1870-1948). В своих трудах учёный исследовал проблему памяти и индивидуальных различий. Нечаев пытался построить педагогику, основанную на психологии, с учетом количественных результатов экспериментально-психологических лабораторных исследований. Ведущим фактором успешного обучения учёный считал внимание.

Для изучения памяти А.П. Нечаев изобрёл ряд приборов: механический хроноскоп и аппарат для изучения памяти, которые были удостоены многочисленных премий на психологических выставках как в России, так и за рубежом. Одним из научных приоритетов А.П. Нечаева было исследование мнемических процессов. В результате работы им экспериментально было подтверждено наличие смешанных видов памяти. А.П. Нечаев утверждал, что прочное запоминание и свободное оперирование материалом предполагает включение при восприятии в активную деятельность всех анализаторов. В своих работах он также выявил некоторые мнемические приемы и способы: составление плана запоминаемого, повторение, усиление раздражителя. Одним из первых в отечественной психологии начал изучать условия рациональной организации труда школьников, правильного распределения труда и отдыха, психологически обосновал составление расписания школьных занятий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема объективного измерения интеллектуального развития стала актуальной с конца XIX века и получила своё развитие не только во Франции, Англии, Германии, но и в России. Учёных интересовали вопросы выявления объективных критериев измерения интеллекта и его составляющих с целью разработки эффективных способов его развития, особое внимание уделялось развитию детей и формированию интеллекта в школьном и дошкольном возрасте. Российскими учёными того времени были сделаны важнейшие открытия, ставшие существенным вкладом в развитие мировой психологии в области изучения интеллекта. Ярчайшими представителями этой эпохи в России стали Григорий Иванович Россолимо и Александр Петрович Нечаев.

Однако уже на первых этапах применения тестов интеллекта было обнаружено, что они не всегда являются однозначно прогностичными. Современные психологи имеют разные точки зрения относительно возможности

тестов предсказывать успехи респондентов в обучении, карьере, профессионализме, личном счастье. Так, известный ученый Джеймс Флинн, обнаруживший, что уровень интеллекта в современном обществе, стабильно повышается примерно на три балла за десять лет (эффект Флинна), не считает, что с повышением интеллекта люди становятся умнее, поскольку важное значение принадлежит тому, насколько активно использует человек свой интеллект, в какой семье и в целом социальном окружении он живет, насколько склонен к размышлению и пр. [7]. В то же время Д.В.Ушаков [9] в своих исследованиях обнаружил весьма высокую корреляцию между уровнем интеллекта и успехами человека в разных сферах жизни.

Таким образом, проблема объективного измерения интеллекта актуализирует ряд вопросов, среди которых:

- ✓ что можно рассматривать в качестве маркеров интеллекта;
- ✓ насколько тесты интеллекта прогностичны в отношении жизненного успеха человека;
- ✓ в какой мере они измеряют интеллектуальный потенциал (зону ближайшего развития) человека;
- ✓ в какой мере они отражают все стороны интеллекта;
- ✓ можно ли объективно измерить субъективное и субъектное в человеке.

Проблема измерения интеллектуального развития и интеллектуальных способностей остаётся актуальной и по сей день.

### *Литература*

1. Акимова М.К. Интеллект как динамический компонент в структуре способностей/ дис. ... докт. психол. наук. - М., 1999. - 387 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2006.—351с
3. Каплун О.А. История возникновения и развития тестирования// Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. В. 1. С.340-342
4. Кинякина О.Н. Суперинтеллект. Интенсив-тренинг для повышения IQ. - М.: Эксмо 2006. - 415 с.
5. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: Учебник для вузов. - СПб: Питер, 2008. - 480 с.
6. Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов / под общ. редакцией А.Г. Шмелева. — Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. - 544 с.
7. Робсон Д. Наш IQ высок как никогда, но умнее мы не становимся. [Электронный ресурс]. URL:<https://www.bbc.com/russian/vert-fut-37838982> (дата обращения: 12. 09. 19)
8. Уарте Х. Исследование способностей к наукам. - М.: Издательство Академии Наук СССР, 1960. - 320 с.
9. Ушаков Д.В. Тесты интеллекта, или горечь самопознания// Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 76–93

## О неизмеримом: эссе об отношениях с родителями

УДК 159.9

Кузнецов П.В.

Студент магистратуры по направлению подготовки «Психология»,  
профиль «Психологическое консультирование»  
Кафедра философии и юридической психологии  
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
Владивосток, Россия

**Аннотация** Представлены автобиографические ретроспективные переживания автора эссе и обобщение опыта отношений с родителями, преимущественно, с матерью, в контексте психологической и психотерапевтической работы над собой.

**Ключевые слова** мама, разговор, любить, терапевт, психоанализ

### ***About the Immeasurable: An Essay on Relations with Parents***

**Annotation** *Autobiographical retrospective experiences of the author of the essay and generalization of the experience of relations with parents, mainly with the mother, in the context of psychological and psychotherapeutic work on themselves are presented.*

**Keywords** *mom, talk, love, therapist, psychoanalysis*

Клиентка, совсем юная девушка, задала вопрос: «Как разговаривать с мамой?». Я не нашёл, что ответить и профессионально перевёл разговор на структуру семьи...

Как разговаривать с мамой? Я не знаю. Я не разговаривал с мамой. Я отвечал на её вопросы, но не рассказывал ей о себе. А мама не спрашивала – она обо мне всё и так знала: она знала меня с самого детства, с рождения, и даже раньше. А я о маме не знаю совсем ничего. Потому что не спрашивал.

Её нет уже 3 года. Я не скучаю. Я вспоминаю о ней во время психоанализа. Я что, такой плохой сын? Не может этого быть – я же хороший! Мне, наверное, должно быть стыдно, но этого нет. Защита, сопротивление? Наверняка. Надо бы с этим поработать, разобраться. Зачем? «Нельзя разрушать защиту клиента, если не можешь предложить ему другую защиту».

Мой терапевт сказал, что надо писать письма маме и папе. Я уже купил тетрадь специально для этих писем, красивую. Больше месяца я постоянно ношу её с собой в рюкзаке и никак не соберусь написать. Или – не решусь? Что мне мешает? Страх, что я могу написать какую-нибудь гадость, предъявить за обиды, отомстить за детское больно? Я же взрослый, я всё понимаю – я же психолог. Я уже давно всё простил. Мне нельзя говорить и писать плохо о маме и папе. Я же – хороший сын, я же люблю родителей и никогда не говорю (и даже не думаю) плохо о них. А в психоанализе лезет какая-то гадость – мелочная, противная. Какие-то «обидки», «досадки», «предъявки», о которых и говорить-то взрослому человеку не прилично. Да, я понимаю, что это сейчас я уже, как бы, взрослый, а

тогда я был, как бы, маленький, и всё было наоборот, всё было не так и по-другому. Ну и что? Всё равно – нельзя. Мама – это святое!

Мне повезло: я получил психологическое образование, когда моему сыну было 6 лет. Сыну уже за 30, мы с ним друзья. Мне повезло: меня научили как правильно любить детей. Родители меня любили – я это знаю, но их никто не учил, как это делать правильно. Некому было учить, да и некогда: война, безотцовщина, эвакуация, переезд; вся родня там, а мы одни здесь. Эмоциональный разрыв. Что там было, как, зачем, почему – я уже никогда не узнаю. Спросить уже не у кого.

Родители уже умерли: папа в 2003, 68 лет; мама в 2016, за 2 месяца до 80-ти. 13 лет она прожила одна. Как ей жилось – я не знаю. Не спрашивал. Я был уверен, что всё хорошо: рядом был её старший сын, внуки, невестки. Мама, конечно, болела - возраст. Каждую осень, после закрытия дачного сезона, она говорила, что больше не может, что это последний год, и она умирает. Но наступала весна, она выезжала на дачу и жила там до осени. Мама умерла осенью, в сентябре. Я был уверен, что у мамы всё хорошо, я убедил себя, что я не виноват, что я, пусть и не самый хороший, но и не самый плохой сын. Да, мама и вся родня там, я один здесь. Ну и что? Эмоциональный разрыв – однозначно, к психологу не ходи. Почему и зачем, спросить теперь можно только у одного человека – у себя. Я не знаю.

Я был младшим, любимым *сыночкой*; мама всю жизнь хотела, чтобы я жил при ней. Она сохраняла нашу с братом комнату, но всегда говорила, что это – *моя комнатка*, что она меня ждёт, чтобы я возвращался. И я иногда возвращался, но вскоре опять уходил. Я выбрал морскую профессию не из-за романтики и не из-за денег – я хотел быть подальше от мамы; я женился в надежде стать взрослым и убежать от мамы; я уехал за 100 км от дома, чтобы жить хоть немножко подальше от мамы. Я не писал ей письма, звонил очень редко, приезжал ещё реже. Но я был уверен, что я - хороший сын.

Я никогда не говорил о ней плохо, но и хорошего тоже, наверное, не говорил. Меня научили как правильно любить детей, а вот как правильно любить родителей – меня не учили. Мама любила меня, но я об этом никогда не задумывался. Я любил маму, но тоже никогда не думал об этом, и даже не знал, пока она была жива. А она? Знала ли мама, что я её люблю? Я ей об этом никогда не говорил, а она и не спрашивала. Что она думала, что она чувствовала тогда, 2-го сентября 2016, когда писала в своей последней записке «Я никому не нужна...»? Я уже не узнаю. Спросить не у кого.

Теперь, когда её уже нет, я точно знаю, что я люблю свою маму. Мне от этого легче, теперь-то я точно уверен: я – хороший сын.

\* \* \*

Мне интересен экзистенциальный анализ, мне вообще нравится экзистенциальная психология. Я читаю запоем Виктора Франкла, Ирвина Ялома, Альфрида Лэнгле и сам от себя балдею – какие умные книги я читаю и даже всё (ну, почти всё) понимаю. Я даже свой любимый ноогенный невроз уже понял. Ну, и что мне это даёт? Ни-че-го!



Поэтому я иду в психоанализ (который я почему-то не люблю) и прорабатываю отношения с мамой. Мама – это святое. А папа? Почему я не прорабатываю отношения с ним? Я же – мальчик, я сам уже давно отец и даже немножечко дед. Может быть, я боюсь поднимать эту тему, потому что я виноват перед ним, больше, чем перед мамой? Не знаю.

«Я не хочу прожить жизнь, как папа...» - я нашёл у себя, вспомнил эту, когда-то очень давно произнесённую вслух фразу. Папа её не слышал – я не ему говорил. Но это ничего не меняет: я же это сказал, я же так думал.

Я не хотел - как папа, а как я хотел – я не знал.

Я и сейчас не знаю...

Поэтому я иду в терапию и прорабатываю отношения с мамой. Так безопаснее.

Июль.05.2019

## **Специфика ценностно-смысловой сферы военнослужащих, как фактор выбора копинг – стратегий поведения**

УДК159.923

*Кузикова К.О., Бровко А.Д., Зайченко Н.Е., Сердюков Э.А.*

Студенты 5 курса специалитета направления подготовки

«Психология служебной деятельности»

Кафедра общей, юридической и инженерной психологии

Дальневосточный государственный университет путей сообщения,

Хабаровск, Россия

***Аннотация** В статье приведены результаты исследования содержательных аспектов ценностной сферы военнослужащих, использующих различные типы копинг-стратегий. На основании теоретического и эмпирического анализа, авторы выделяют регулятивную функцию ценностной сферы и получают теоретическое обоснование гипотезы, в которой предполагается связь ценностных ориентаций и предпочитаемых копинг-стратегий.*

***Ключевые слова** ценностная сфера, совпадающее поведение, копинг стратегии, ценностная сфера военнослужащих, конструктивные копинг – механизмы.*

### **Specifics of the valuable and semantic sphere of the military personnel, as a choice factor a koping – the strategy of behavior**

***Abstract** Results of a research of substantial aspects of the valuable sphere of the military personnel using various types of koping-strategy are given in article. On the basis of the theoretical and empirical analysis, authors allocate regulatory function of the valuable sphere and receives theoretical justification of a hypothesis in which communication of valuable orientations and the preferred koping-strategy is supposed.*

***Key words:** the valuable sphere, coinciding behavior, strategy koping, the valuable sphere of the military personnel, constructive a koping – mechanisms.*

Психология в нашем обществе занимает довольно скромное место, которое не соответствует её истинным возможностям. Предположим, что для раскрытия потенциала данной науки следует повышать социальную релевантность и вместе с тем расширять занимаемую нишу путём конструирования и структурирования социальных практик, а также выполнением мировоззренческой функции. С одной стороны есть спрос на получение психологических знаний, а с другой — эти знания менее заметны, чем знания в области таких дисциплин как, экономика и политология. Исходя из этого, психология не является базовой наукой, а скорее она является дополнением к той или иной сфере деятельности. Но вместе с тем, очевидно, что проблемы социальной реальности несут в себе психологический характер. Социальная релевантность психологии

отождествляется с её активным участием в решении важнейших социальных проблем, например таких как, социальное неравенство, межрасовые конфликты, а также выполнением ею мировоззренческой функции — выработкой и трансляцией в массовое сознание общего образа общества и происходящего в нем. Всё выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что психология — наука будущего, которая имеет огромное значение для социума.

В качестве примера хотелось бы привести исследование, посвященное изучению содержательных аспектов ценностной сферы военнослужащих, использующих различные типы копинг-стратегий.

Одним из проблемных вопросов при изучении преодолевающего поведения личности является поиск личностных оснований выбора стратегий копинга в рамках различных стрессогенных ситуаций. В свою очередь, система ценностей и смыслов является высшим регулятивным основанием личности, позволяет сориентироваться в сложных социальных ситуациях, является источником выстраивания основных жизненных целей личности, способствует развитию её духовных и нравственных основ, помогает справляться с различными кризисами и экстремальными ситуациями, осуществляет регуляцию профессионального поведения [2].

Цель исследования состояла в изучении специфики ценностно-смысловой сферы военнослужащих с разными копинг-стратегиями.

Объектом исследования выступила ценностно-смысловая сфера личности. Предметом — специфика ценностно-смысловой сферы военнослужащих с различными копинг-стратегиями.

Гипотеза исследования: специфика ценностно-смысловой сферы личности военнослужащих является фактором выбора копинг-стратегий.

В исследовании использовались следующие методы:

– для сбора эмпирических данных: опросник «Способы совладающего поведения» (копинг-тест, Р. Лазарус, в адаптации Л. И. Вассермана); методика «Ценностный опросник» Ш. Шварца;

– для обработки полученных данных: методы математической статистики (частотный анализ,  $r$ -коэффициент корреляции Спирмена который предполагает выявление и оценку тесноты связи между двумя рядами сопоставляемых количественных показателей).

Статистические расчеты выполнялись с использованием пакета прикладных компьютерных программ универсальной обработки табличных данных Microsoft Excel XP и пакета статистического анализа SPSS 17.0.

Исследование проводилось в воинской части № 29209 (546 центр геопространственной информации и навигации) г. Хабаровск. Всего в нем было задействовано 40 солдат срочной формы службы в возрасте от 18- 24 года.

Анализ теоретической литературы показал, что сложившиеся ценностные ориентации являются признаком зрелости личности, показателем меры ее социальности. Отсюда следует, что каждый человек должен определить цель своей жизни и определить свои ценностные ориентации. Индивидуальные

ценности являются неотъемлемым компонентом структуры личности, они служат регуляторами поведения и проявляются во всех сферах человеческой деятельности.

Исследование проблемы совладания с трудной жизненной ситуацией проводилось как в западной психологии, в рамках концепций совладания со стрессом, так и в отечественной науке, с точки зрения овладения человеком своим поведением и преодоления трудностей в деятельности.

В отечественной психологии все больше исследователей обращаются к термину «копинг-поведение» и анализу проблем копинга (Л.И. Анцыферова, С.К. Нартова-Бочавер, Т.Л. Крюкова, В.А. Бодров и т.д.). Одной из первых в отечественной науке была С.К. Нартова-Бочавер, которая предложила свое определение копинга как индивидуального способа взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Психологическая цель копинга, согласно ее взглядам, состоит в том, чтобы адаптировать человека к требованиям ситуации, позволить ему овладеть ситуацией, ослабить или смягчить ее требования, избежать их или привыкнуть к ним [1].

По результатам проведенного эмпирического исследования с помощью опросника «Способы совладающего поведения» (копинг-тест Р. Лазаруса, в адаптации Л.И. Вассермана), все испытуемые были условно поделены на три группы:

- группа 1 – респонденты с выраженным конструктивным копинг-механизмом,
- группа 2 – респонденты с относительно конструктивным копинг-механизмом,
- группа 3 – и респонденты с неконструктивным копинг - стратегиями.

Содержательный анализ копинг – стратегий респондентов показал, что у военнослужащих, вошедших в группу 1, в выраженное предпочтение входят такие стратегии, как «Конфронтация», «Дистанцирование», «Поиск социальной поддержки» и «Бегство/избегание». Часто такие стратегии рассматривается как неадаптивные, однако при умеренном использовании они обеспечивают способность личности к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать свои интересы, справляться с тревогой в стрессогенных условиях. В диапазон умеренного использования соответствующих стратегий вошли все остальные, а именно копинги: «Планирование решения проблем», «Принятие ответственности», «Положительная переоценка», «Самоконтроль». В данной группе не было выявлено редко использующих стратегий, все описанные механизмы совладающего поведения используются как активные и конструктивные при жизненно трудных ситуациях.

У военнослужащих, вошедших в группу 2, предпочитающих относительно конструктивные варианты поведения, все копинг-стратегии сформированы

примерно в одинаковой степени, в выраженном предпочтении. Несмотря на это, стоит отметить, что копинг-стратегия «Принятие ответственности» вошла в диапазон умеренного использования участниками данной группы. Т.е. к использованию данной стратегии респонденты приходят в последнюю очередь, либо при мелко травматических ситуациях, с помощью признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение.

Военнослужащие, вошедшие в группу 3, используют такие стратегии, как «Планирование решения проблем», «Бегство/избегание», «Конфронтация», «Дистанцирование». Стоит отметить, что стратегия «Бегство-избегание» выступает в качестве предпочитаемого копинга. Этот вариант поведения предполагает уклонение от проблемы в виде ее отрицания или фантазирования.

Итак, большое предпочтение во всех группах отдается копинг-стратегиям «Дистанцирование» и «Конфронтация». Это говорит о том, что респондентам свойственны произвольные проблемно-фокусированные и проблемно-ориентированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме и снижение субъективной значимости в трудноразрешимых ситуациях.

Реже всего военнослужащие прибегают при решении трудных жизненных ситуаций к копинг-стратегии «Самоконтроль» (группы 1 и 3), которая предполагает преодоление негативных переживаний за счет целенаправленного подавления и сдерживание эмоций. В стрессовых ситуациях для них характерно использовать внешнюю обвиняющую реакцию, проявляя агрессию. Респонденты группы 2 реже всего использует копинг-стратегию «Принятие ответственности».

Перейдем к анализу ценностно – смысловой сферы военнослужащих, изученной посредством методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца.

Респонденты группы 1 выделили такие ценности, как: «Универсализм», «Самостоятельность» и «Власть», т.е. для них наибольшую ценность представляют социальная справедливость, самостоятельность своих мыслей и действий, доминирование над людьми и ресурсами. Личный успех у респондентов данной группы достигается через проявление компетентности в соответствии с социально-культурными стандартами, которая влечет за собой социальное одобрение.

Отвергаемые и незначимые ценности для респондентов группы 1: «Гедонизм», «Стимуляция» и «Конформность». Можно сказать, что для респондентов не значимо чувственное удовольствие, новизна и глубокие переживания, они готовы выйти за рамки социальной нормативности и проявить нестандартность в своем поведении и мышлении. Отмечено расхождение в нормативных и индивидуальных приоритетах респондентов, следовательно, можно предположить, что их представления о требованиях со стороны социума не совпадают с личными предпочтениями. Вероятно, в

структуре ценностей они видят проявление своей индивидуальности и отстаивают свою независимость.

Военнослужащие групп 2 и 3 выделили такие ценности, как: «Универсализм», «Самостоятельность», «Доброта» и «Безопасность». Можно предположить, что для респондентов этих групп значимо самостоятельность мышления в выборе способов действия, в творчестве и исследовательской активности, забота о близких людях, их счастье и благополучии, а также социальный порядок, безопасность государство и защищенность семьи.

Для группы 2 в категорию незначимых ценностей вошли: «Стимуляция», «Традиции», «Гедонизм» и «Конформность», т.е. респонденты не нуждаются в новых переживаниях, не проявляют уважение и ответственность к культурным и религиозным обычаям, не испытывают желание получать удовольствие от жизни, а также избегают в действиях и желаний, противоречащих социальным ожиданиям.

Военнослужащие группы 3 не принимают такие ценности как: «Стимуляция», «Гедонизм», «Традиции» и «Власть», для них не важен социальный статус и демонстрация престижа, соответствие социальным ожиданиям.

У респондентов групп 2 и 3 отмечено совпадение нормативных и индивидуальных приоритетов респондентов. Скорее всего, респонденты не чувствуют противоречий между требованиями общества и собственными ценностными ориентирами, можно предположить, что они более зависимы от социальной среды.

Использование R – коэффициента корреляции Спирмена показало наличие статистически достоверных связей ценностно-смысловой сферы личности со стратегиями совладающего поведения.

В частности, прямые взаимосвязи копинг-стратегий «Планирование решения проблем» и «Поиск социальной поддержки» с ценностью «Самостоятельность» показывают, что для респондентов актуальна потребность в самоуправлении и самоконтроле. Можно предположить, что высокое значение ценности «Самостоятельность», определяет поведение по преодолению переживаний осмысление проблемной ситуации, с опорой на внешнее подкрепление.

Установленные прямые взаимосвязи между копингами «Дистанцирование» и «Положительная переоценка» с ценностью «Гедонизм» показывают, что стремление к комфорту, напрямую отражается от снижения субъективной значимости проблемной ситуацией.

Прямая связь копинг-стратегии «Дистанцирование» с ценностью «Универсализм» свидетельствует о том, что при снижении субъективной значимости трудноразрешаемых ситуаций и предотвращения интенсивных эмоциональных реакций на фрустрацию, повышается уровень понимания, терпимости, защита благополучия всех людей, а также потребность вступить в контакт с кем – либо вне своей среды.

На основании установленных статистически достоверных связей ценностно-смысловой сферы личности военнослужащих со стратегиями их совладающего поведения, можно констатировать подтверждение гипотезы о том, что специфика ценностно-смысловой сферы личности военнослужащих является фактором выбора копинг-стратегий.

Результаты и выводы исследования легли в основу разработки программы психологического сопровождения воинского состава, предусматривающего коррекцию ценностно-смысловой сферы и обучение эффективным копинг-стратегиям в ситуациях выполнения боевых задач.

Проблема изучения специфики ценностно-смысловой сферы личности с различными копинг - стратегиями обретает особую актуальность в контексте профессиональной военной деятельности, поскольку воинская служба предъявляет высокий уровень требований к адаптивным ресурсам и ценностным ориентирам защитников Отечества. Данное исследование является примером того, как психология открывает новые перспективы профессиональной деятельности в конкретных областях

#### *Литература*

1. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал, 1997, т. 18, № 5, с. 20-29.

2. Ткачева А. Ценностно-смысловая сфера военнослужащих, проходивших службу в зоне боевых действий [Электронный ресурс] /А. Ткачева// (Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/40902/>). Дата посещения: 30.08.2019

## Профиль креативности студентов с конкретным и абстрактным вербальным интеллектом

УДК 159.9

*Лобанов А.П.*

Д. пед. н., профессор,  
профессор кафедры возрастной и педагогической психологии  
Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка  
г. Минск, р. Беларусь

*Чернявская В.С.*

Д. пед. н., профессор,  
зав. кафедрой философии и юридической психологии  
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
Владивосток, Россия

*Аннотация* в исследовании показан новый подход, основанный на смещении центра с накопления знаний к изучению студентов, как креативного класса, применяющего знания. Определены субъективно предпочитаемые ими типы креативной личности. Доказано, что студенты оценивают свои креативные способности, скорее неадекватно - почти в 2 раза выше реальных.

Выявлено, какие стороны творческой личности студенты считают сильными, а какие слабыми. Конкретизирована структура профиля креативности студентов гуманитарного вуза.

**Ключевые слова** креативность, интеллектуальный потенциал, типы творческой личности, вербальный тип интеллекта, интеркорреляции.

### **Creativity profile of students with specific and abstract verbal intelligence**

*Abstract* the study shows a new approach based on the shift of the center from the accumulation of knowledge to the study of students as a creative class that applies knowledge. The types of creative personality subjectively preferred by them are determined. It is proved that students evaluate their creative abilities, rather inadequately, almost 2 times higher than real ones.

It was revealed which aspects of the creative personality students consider strong and which are weak. The structure of the profile of creativity of students of a humanitarian university is specified.

**Key words** creativity, intellectual potential, types of creative personality, verbal type of intelligence, intercorrelation.

Теории сложного и изменчивого мира и теории управляемого хаоса вновь пробудили научный интерес к проблемам дивергентного мышления и креативности. Благодаря работам Р. Флориды понятие креативного класса заслонило и отодвинуло на второй план внимание к классу когнитивному. (Под креативным классом Р. Флорида понимает сообщество профессионалов, продуцирующих новые идеи, создающих новые технологии и осознающих себя



источником развития общества, основанного на знаниях [1].) В результате возник конструкт (биполярное образование) «креативность – интеллект», один полюс которого носит имя Р. Флориды, другой – Р. Линна [2], который небезосновательно прогресс человечества связывает с его интеллектуальным потенциалом. Между двумя названными выше полюсами можно локализовать теории комплементарности интеллекта и креативности: триархическую теорию интеллекта Р. Стернберга [3], структурно-динамическую теорию интеллекта Д.В. Ушакова [4] и теорию интеллекта как индивидуального ментального опыта М.А. Холодной [5]. В любом случае, мы можем констатировать рост исследований креативности в связи с теоретическим и практическим интересом к проблеме инноваций и инновационного мышления, а также к интеллекту как сдерживающему фактору проявлений ее обратной стороны, «другого лица креативности – деструктивности» [6, 97].

В эмпирическом плане непосредственный интерес представляют результаты исследования связи интеллекта и личностных черт с креативностью О.М. Разумниковой [7], выполненного при участии студентов гуманитарного и математического профилей получения образования. Ею установлено, что у студентов-гуманитариев оригинальность мышления детерминирована их интеллектом, поиском новизны и предполагаемой наградой. Обнаружена также взаимозависимость между вербальной оригинальностью и образным интеллектом, образной оригинальностью и вербальным интеллектом студентов.

Кроме того, исследование взаимосвязи интеллекта и креативности являются актуальными в контексте педагогической интенциональности как готовности учителя (преподавателя) к намеренному и открытому выстраиванию взаимодействия в соответствии с актуальным образом выпускника, а также осознанного и системного проявления знаний о способностях и компетенциях выпускника как целях и результатах образования [8].

**Методика и организация исследования.** В нашем исследовании приняли участие 66 студентов первого курса института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Исследование было проведено в естественных условиях, непосредственно в образовательном процессе. В качестве диагностического инструментария мы использовали тест К. Венкера «Насколько Вы креативны?» и авторскую методику А.П. Лобанова «Ведущий способ группировки» [9].

1. Тест-опросник К. Венкера «Насколько Вы креативны?» (НВК) основан на теории креативности как дивергентного мышления и диагностирует креативный профиль специалиста (структуру личностной креативности). При оценке результатов тестирования необходимо учитывать общую сумму показателей (коэффициент творческих способностей) и показатели по каждому из 8 типов: любители открытий (А); критически мыслящие (В); стратегически мыслящие (С); аналитически мыслящие (D); усердные (Е); нуждающиеся в гармонии (F); любознательные (G); чувственные (H).

2. Методика «Ведущий способ группировки» органично сочетает лабораторный эксперимент (восходит к известным экспериментам А. Кориата и Р. Мелкмана) и объективный тест. Она предполагает 7 последовательных серий,

выполняя которые испытуемые группируют слова в триады удобным для себя способом. При этом согласно «принципу домино», они могут образовывать ассоциативные (Египет – Нил – фараон) или понятийные (фараон – царь – император) группировки (формирование одних триад исключает возможность объединять слова другим способом). Количество ассоциативных триад позволяет говорить о конкретном вербальном интеллекте, понятийных триад – абстрактном вербальном интеллекте. Такой подход позволяет моделировать процессы порождения ментальных репрезентаций в контексте непосредственной интеллектуальной деятельности и визуализировать динамику их формирования.

В результате было обнаружено, что студенты оценивают свои креативные способности значительно выше среднего: 175,48 балла (средний показатель коэффициента творческих способностей (КТС) согласно тесту К. Венкера равен 100 баллам). Вариации минимальных оценок выраженности конкретного типа находятся в диапазоне от 9 до 15, а максимальных значений – от 24 до 30 баллов (таблица 1).

Таблица 1 – Показатели креативности студентов

<i>Тип креативности</i>	<i>m</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>Std. dev.</i>
А «Любители открытий»	20,61	12	28	3,85
В «Критически мыслящие»	22,09	9	28	3,88
С «Стратегически мыслящие»	22,02	13	30	3,23
Д «Аналитически мыслящие»	23,23	9	30	3,07
Е «Усердные»	19,45	15	24	2,71
Ф «Нуждающиеся в гармонии»	23,52	13	28	2,91
Г «Любознательные»	20,78	11	29	3,44
Н «Чувственные»	23,75	13	30	3,19
КТС	175,48	100	221	16,33

Сильной стороной своей творческой личности студенты считают черты, соответствующие чувственному (23,75), нуждающемуся в гармонии (23,52) и аналитически мыслящему (23,23) типам. Тем самым, они относят себя к людям, которые способны чувствовать и понимать красоту, иметь вкус и даже создавать художественные произведения, опираясь на силу своего творческого воображения («чувственные»). Их творческая продуктивность при этом определяется, во-первых, наличием стимулирующей рабочей обстановки («нуждающиеся в гармонии»); во-вторых, их аналитическим мышлением и способностью решать сложные проблемы («аналитически мыслящие»).

Слабой стороной творческого потенциала респондентов являются черты, характерные любознательному (20,78), любителям открытий (20,61) и усердному (19,45) типам. Видимо, речь может идти об определенных проблемах с познавательной активностью и самодетерминацией познавательной деятельности. Целеустремленность и ответственность не относятся к их творческим приоритетам. Ограниченность познавательных потребностей и

пассивность студентов необходимо учитывать при организации образовательного процесса и внедрении инновационных образовательных технологий. Одних желаний явно недостаточно, люди делают не то, что хотят, а то, что умеют [10].

Системообразующее ядро в структуре интеркорреляций типов креативности приходится на триаду: стратегически мыслящие – любознательные – чувственные. Показатели типа стратегически мыслящие коррелируют со значениями любознательных (0,46;  $p < 0,01$ ) и чувствительных (0,43;  $p < 0,01$ ); в свою очередь, имеет место корреляция показателей типов любознательные и чувствительные (0,34;  $p < 0,05$ ). Кроме того, тип стратегически мыслящие коррелирует с аналитически мыслящими (0,44;  $p < 0,01$ ) и усердными (0,29;  $p < 0,05$ ); любознательные – с любителями открытий (0,39;  $p < 0,01$ ) и критически мыслящими (0,42;  $p < 0,01$ ), которые также связаны между собой (0,43;  $p < 0,01$ ); нуждающиеся в гармонии – с чувственными (0,52;  $p < 0,001$ ) и любителями открытий (0,39;  $p < 0,01$ ) и обратнопропорционально с аналитически мыслящимися (-0,31;  $p < 0,05$ ); чувственные – с усердными (0,30;  $p < 0,05$ ). КТС респондентов взаимосвязан с показателями всех типов профиля креативности в диапазоне от 0,45 (усердные) до 0,79 (любознательные).

Показатели конкретного ( $m_{As}=2,59$ ) и абстрактного ( $m_p=4,88$ ) вербального интеллекта студентов соответствуют нижней границе среднего уровня. Исходя из цели и задач нашего исследования, на основании медианного критерия мы разделили испытуемых на четыре группы: по показателям конкретного интеллекта (совокупности ассоциативных способностей) и абстрактного интеллекта (совокупности когнитивных способностей) на группы с интеллектом выше и ниже, чем в среднем по выборке (таблица 2).

Таблица 2. – Показатели креативности студентов с разным вербальным интеллектом

тип	Конкретный интеллект (SAs)		Абстрактный интеллект (SP)	
	низкий (27)	высокий (30)	низкий (30)	высокий (35)
A	19,67	<b>20,89</b>	20,22	<b>21,17</b>
B	20,71	<b>23,25</b>	21,56	<b>22,90</b>
C	<b>22,10</b>	21,61	<b>22,41</b>	21,69
D	22,24	<b>23,75</b>	<b>23,48</b>	23,45
E	<b>19,90</b>	18,71	<b>20,26</b>	19,03
F	23,29	<b>23,46</b>	22,74	<b>23,83</b>
G	19,67	<b>20,89</b>	20,56	<b>20,86</b>
H	<b>23,81</b>	23,68	23,48	<b>24,10</b>

Примечание: жирным шрифтом выделены более высокие показатели в соответствующих группах

Установлено, что для испытуемых с высоким уровнем конкретного интеллекта характерны более высокие показатели таких типов, как любители

открытий, критически и аналитически мыслящие, нуждающиеся в гармонии и любознательные. Напротив, респонденты с низким конкретным интеллектом имеют более высокие показатели, характерные для стратегически мыслящих, усердных и чувственных. Группы с доминирование абстрактного вербального интеллекта демонстрируют различия в пользу высокого уровня по типам: любители открытий, критически мыслящие, нуждающиеся в гармонии, любознательные и чувственные.

Наиболее выражены показатели типов любители открытий, нуждающиеся в гармонии и чувственные у лиц с высоким абстрактным интеллектом. Респонденты с высоким конкретным интеллектом имеют преимущество по показателям критически и аналитически мыслящих типов и типа любознательные. Респонденты с низким абстрактным интеллектом имеют самые высокие показатели, характерные для типа стратегически мыслящие и усердные.

На основании соотношения показателей конкретного и абстрактного интеллекта можно предложить следующую типологию креативных личностей по К. Венкеру (таблица 3)

		<b>Конкретный интеллект</b>	
		<b>низкий</b>	<b>высокий</b>
<b>Абстрактный интеллект</b>	<b>высокий</b>	чувственные	любители открытий, критически мыслящие, нуждающиеся в гармонии, любознательные
	<b>низкий</b>	стратегически мыслящие, усердные	аналитически мыслящие

Таким образом, можно утверждать, что развитие креативных личностей по типу любители открытий, любознательные, критически мыслящие и нуждающиеся в гармонии предполагает наличие высокого уровня развития и конкретного, и абстрактного вербального интеллекта; по типу чувственные – достаточно высокого абстрактного интеллекта, а аналитически мыслящие – высокого конкретного интеллекта.

Статистически значимые различия (по t-критерию Стьюдента) были установлены между группами, у которых конкретный интеллект выше медианы и абстрактный интеллект ниже медианы: по типу критически мыслящие ( $t=-2,16$ ;  $p<0,05$ ) и усердные ( $t=2,89$ ;  $p<0,01$ ); конкретный интеллект ниже, а абстрактный интеллект выше, медианы: по типу критически мыслящие ( $t=-2,20$ ;  $p<0,05$ ). В любом случае, можно утверждать, что доминирование одного из двух видов вербального интеллекта способствует дифференциации креативных способностей респондентов (хотя эти различия не всегда достигают уровня статистической значимости).

В настоящем исследовании мы не изучали связь вербального интеллекта и креативности с академическими достижениями студентов. Такой подход очень важен: он демонстрирует различия между субъективной значимостью типа креативности и его объективной значимостью как дескриптора академической эффективности. Так, в более раннем нашем исследовании [11] установлено, что явно недооценивают, например, роль типа «усердные». Несмотря на то, что субъективно этот тип получил самые низкие оценки, объективно именно он обеспечивает наиболее значимые достижения в учебно-профессиональной деятельности. Тип «усердные» демонстрирует наличие корреляций (по методу Пирсона) с суммарным показателем всех трех видов универсальных компетенций: инструментальными (0,44), межличностными (0,43) и системными (0,40) компетенциями. Он же способствует формированию лидерства (0,38), приверженности этическим принципам (0,40), навыков общения со специалистами смежных специальностей и пониманию обычаев других стран (0,45), формированию навыков работы с компьютером (0,48) и работы в междисциплинарной среде (0,51).

**Выводы.** Исследование профиля креативности студентов с разным видом вербального интеллекта играет важную роль в контексте переориентации системы образования с парадигмы накопления знаний на парадигму, носителем которой является когнитивный агент как представитель креативного класса, способный к непрерывному образованию и непосредственной реализации знаний на практике в постоянно меняющемся мире. В настоящее время растет спрос на интеллектуальную компетентность и креативный интеллект, на образовательные технологии, которые обеспечат их вращивания друг в друга, но не растворение одного в другом.

В результате проведенного исследования конкретизирована структура профиля креативности студентов гуманитарного вуза, определены субъективно предпочитаемые ими типы креативной личности, установлен факт необходимости стандартизации теста К. Венкера с учетом ментальности респондентов, склонных к переоценке своих творческих способностей. Например, коэффициент творческих способностей, если исходить из правила двух сигм ( $m=175,48$ ;  $s=16,33$ ), мог бы иметь следующие уровни: низкий (до 159 баллов), средний (от 160 до 192) и высокий (193 и более). Как мы уже отмечали, в немецкой версии теста 100 баллов соответствуют среднему уровню творческих способностей.

Принципы студентоцентрированного образования и личностного знания требуют учитывать, что сегодня в аудитории приходит не классический студент (в переводе – тот, кто упорно учится), а чувственный, нуждающийся в гармонии и еще пока стратегически мыслящий человек со средним интеллектом. При этом речь у него достаточно развита, но коммуникация не порождает априори способность рассуждать по существу. Девиз нашего времени – «Говорю, следовательно существую», хотя еще древние греки утверждали: расскажи, чтобы я тебя увидел.

### *Литература*

1. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида. – М. : Классика-XXI, 2007. – 421 с.
2. Линн Р. Интеллект и экономическое развитие / Р. Линн // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2008. – № 2. – С. 89–108.
3. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг [и др.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
4. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория / Д.В. Ушаков. – М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2003. – 262 с.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
6. Moneta G. A model of scientist's creative potential / G. Moneta // *Philosoph. Psychol.* – 1993. – V. 6 (1). – P. 23–37.
7. Разумникова О.М. Связь интеллекта и личностных черт с креативностью студентов-математиков и гуманитариев / О.М. Разумникова // *Психологический журнал.* – 2016. – № 1, Т. 037. – С. 69–78.
8. Аминов Н.А. Новые принципы современной дидактики: монография / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2018. – 182 с.
9. Лобанов А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А.П. Лобанов. – Минск : Агентство В. Гревцова, 2008. – 296 с.
10. Грин Р. Взрывной ребенок. Новый подход к воспитанию и пониманию легко раздражимых, хронически несговорчивых детей / Р. Грин. – М. : Теревинф, 2018. – 264 с.
11. Лобанов А.П. Креативность: новый взгляд или испытание компетентностью / А.П. Лобанов, Ю.М. Бурец // *Народная асвета.* – № 11. – 2012. – С. 3–6.

## Тенденции в развитии структуры интеллекта у российских и вьетнамских курсантов одного направления подготовки

УДК 159.9.072

Ляшенко В.А.,

Магистрант по направлению подготовки «Психология»

Музюков М.М., Бойко А.В.,

Броцкина О.А., Конкина А.Ю.

Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского  
Владивосток, Россия

**Аннотация** Представлен анализ структуры интеллектуальных способностей российских и вьетнамских курсантов-электромехаников как субъектов морского образования в контексте наполнения интеллектуальных способностей будущих руководителей плавсостава морского флота. Результаты исследования позволят определить актуальность и стратегию учебного плана для эффективного обучения специалистов данного образовательного направления.

**Ключевые слова** структура интеллектуальных способностей, профессиональные способности, курсанты-электромеханики.

### Trends in the development of the structure of intelligence in Russian and Vietnamese cadets of the same training direction

**Annotation** The article presents an analysis of the structure of intellectual abilities of Russian and Vietnamese cadets-electricians as subjects of Maritime education in the context of filling the intellectual abilities of future managers of the Navy. The results of the study will determine the relevance and strategy of the curriculum for effective training of specialists in this field.

**Key words** structure of intellectual abilities, professional abilities, electromechanical cadets.

Основной задачей любого учебного заведения является развитие компетентности студента, между тем на сегодняшний день не выработано единого мнения о проблеме ее формирования. По окончании учебного заведения субъект не может рассматриваться как профессионал в своем направлении профессиональной деятельности, но по завершению обучения он должен обладать качествами, которые позволили бы ему совершенствоваться в профессиональном плане.

В Вузах необходимо сформировать те элементы образовательной системы, которые будут в дальнейшем способствовать переходу на более высокие уровни профессиональной компетентности студентов. [1]

Профессиональная пригодность к конкретной трудовой деятельности начинается с причин выбора будущей профессии, диагностируемых особенностей человека, которые впоследствии позволят успешно освоить и эффективно трудиться [2, с.11]. Для выполнения профессиональных задач,

которые стоят перед субъектом труда, необходимы определенные способности человека, в том числе и определенные интеллектуальные способности.

Интеллектуальные способности непосредственно взаимосвязаны с профессиональной деятельностью, учитывают ее специфику. Они являются продуктивной характеристикой интеллектуальной деятельности, которая обеспечивает уровень достижений, отвечающий требованиям конкретной профессиональной деятельности.

Каждая морская профессия обусловлена особыми условиями труда, к которым относится работа в экстремальных условиях, социальная изоляция, частая смена климатических и географических зон и часовых поясов, вибрация, шум, монотонность труда, постоянное ожидание аварий и т.д.

В Морском Государственном Университете им. адм. Г.И. Невельского, г. Владивосток, обучаются российские и вьетнамские курсанты. Специалисты и преподаватели, осуществляющие образовательную деятельность будущих моряков, задают актуальные вопросы о том, как российские и вьетнамские курсанты адаптируются в ходе профессиональной деятельности, какая иерархия когнитивных структур используется ими при усвоении и решении профессиональных задач. Эти выводы могут быть ценными в целях понимания когнитивных способностей российских и вьетнамских курсантов, для повышения эффективности процесса обучения, профориентации и профотбора.

Следуя концепции Р. Амтхауэра структурой интеллекта - является специализированная подструктура в целостной структуре личности. Эта подструктура описывается как структурированная целостность психических способностей, обнаруживающихся в разнообразных формах деятельности. В интеллекте проявляется присутствие определенных «центров тяжести» – понятийной категоризации, счетно-математического интеллекта, пространственного воображения, функций памяти и др. Р. Амтхауэр подмечал близкую связь интеллекта с другими компонентами личности, ее волевой и эмоциональной сферами, потребностями и интересами [4].

С целью анализа структуры интеллектуальных способностей курсантов-электромехаников как субъектов морского образования использована теоретическая модель и тест «Тест структуры интеллекта» Р. Амтхауэра. Согласно теоретической модели Р. Амтхауэра, интеллект является подструктурой личности, и тесно связан с волевой, эмоциональной сферой, интересами и потребностями. Используя тест Р. Амтхауэра, можно выявить способности к гуманитарным, общественным, естественным, физико-математическим наукам, а также ряд специальных профессиональных способностей [3].

Результаты исследования структуры интеллектуальных способностей были получены на эмпирической выборке из 10 российских курсантов и 10 вьетнамских курсантов 4 курса электромеханического образовательного направления. Результаты российских курсантов были отобраны путем рандомизации.



Гипотеза исследования состоит в том, что структура интеллекта российских и вьетнамских курсантов-электромехаников отличается. При теоретическом анализе модели интеллектуальных структур Р. Амтхауэра и профессиограммы курсантов-электромехаников было выделено, что интеллектуальные структуры физико-математического направления полностью совпадают со структурой интеллектуальных способностей курсантов-электромехаников. Для успешной профессиональной деятельности им будут необходимы следующие интеллектуальные способности:

На высоком уровне развития: формально-логическое мышление, понятийное логическое мышление, математическая интуиция.

На среднем уровне развития: пространственное мышление, интуитивное понятийное мышление, понятийная категоризация.

Прокомментируем уровни:

Высокий уровень развития способности говорит о незаурядных способностях. Понимание предмета дается легко, выводы или суть деятельности кажутся очевидными. На столько высоко развитые способности активизируются в первую очередь, в любых ситуациях и тем самым замещает другие операции.

Средний уровень развития: свидетельствует о том, что данная структура интеллекта сформирована, ее функционал устойчив, способно понимать полное понимание предмета.

Низкий уровень: интеллектуальная операция не сформирована и не может быть использована там, где она требуется.

Способности — это не какие-то отдельные качества человека, а, как говорил В.Н. Мясищев, целостные комплексы взаимосвязанных и взаимоусиливающих друг друга свойств. [4]

Результаты данного исследования показали, что у большинства *российских курсантов-электромехаников наиболее развиты* такие интеллектуальные способности как: понятийная категоризация, формально-логическое мышление, оперативная логическая память. На *среднем уровне развития*: практический интеллект, интуитивное понятийное мышление, понятийное логическое мышление, математическая интуиция, образный синтез и пространственное мышление.

Большинство российских курсантов-электромехаников имеют высокую способность к образованию понятий, определению явлений в рамках общих категорий, что позволяет им систематизировать знания, выделять общие признаки из множества понятий и так же прогнозировать спектр существенных характеристик. Из мышления исчезает линейность, однонаправленность, оно становится более многомерным, комплексным, что облегчает понимание и усваивание категорий понятия. Способность к оперированию отношениями и зависимостями без качественного владения информацией, на основе математических задач, так же имеет высокий уровень развития. Это может показывать уровень их математической интуиции, которая позволяет им быстро производить в уме арифметические расчеты, контролировать правильность промежуточного и конечного результата и видеть ошибки в самих вычислениях. Благодаря высокому развитию способности к образованию понятий,

большинству российских курсантов-электромехаников удастся эффективно пользоваться оперативной логической памятью. Это сказывается на том, как они запоминают информацию. Запоминание происходит посредством осмысливания, структурирования и выделения ее внутренней логики. Таким образом, сознательному запоминанию подлежит сама структура, план, а вся остальная содержательная информация запоминается как бы сама собой и воспроизводится автоматически. Им легко воспроизводить эту информацию, несмотря на то в каком порядке нужно будет её изложить, и каким изменениям она будет подвержена.

У большинства российских курсантов-электромехаников общая осведомленность развита на среднем уровне. Они обладают обширными фактологическими знаниями из разнообразных сфер. Установка на удержание, сохранение любой случайной, отрывочной информации, не относящейся к работе или учебе, свидетельствует о «цепкости» интеллекта. Они сами интуитивно раскладывают не связанный между собой материал на отдельные категории, что впоследствии облегчает им актуализацию и воспроизведение информации.

Способность к выделению основного в неструктурированном материале позволяет им понимать внутренний смысл высказываний, выделять существенные свойства, характеристики объектов и явлений, от второстепенных. Наличие развитого понятийно интуитивного мышления необходимо при использовании научных, теоретических знаний в практической жизни.

Способность к выделению объективных закономерностей позволяет видеть внутреннюю логику в последовательности событий и происходящих изменениях. Это общая способность, характеризующая обучение. Понятийно логическое мышление полностью осознано. Позволяет эффективно видеть причинно-следственные связи, выделять логическую последовательность в информации.

Российские курсанты-электромеханики успешно применяют способность к усвоению и автоматическому использованию математических алгоритмов. Они сразу видят тип задачи и способ ее решения. С помощью этой способности они могут «свернуть» математический алгоритм, что позволит им сразу видеть и сообщить результат ряда достаточно сложных вычислительных операций.

Способность к формированию целостных представлений на основе последовательно поступающей, несистематизированной, отрывочной и неполной информации развита у российских курсантов-электромехаников. Эта способность позволяет им использоваться в рамках научных обобщений, в системных или эмпирических исследованиях. Они могут быстро схватывать ситуацию в целом и выбирать оптимальное решение для дальнейших действий.

Способность к вычленению пространственной структуры позволяет оперировать внутренними структурными зависимостями и отношениями. На основе этой способности формируется понимание объективных законов пространственной организации предметов и явлений окружающего мира.

По результатам исследования *вьетнамских курсантов-электромехаников* делаем вывод, что у них наиболее развиты интеллектуальные способности такие как: математическая интуиция, формально-логическое мышление, пространственное мышление, оперативная логическая память. *На среднем уровне развития*: практический интеллект, интуитивное понятийное мышление, понятийное логическое мышление, образный синтез

*На низком уровне* развития: понятийная категоризация.

Во многом результаты курсантов-электромехаников схожи с российскими курсантами-электромеханиками. Выделены следующие *существенные различия* в интерпретации результатов теста:

Большинство вьетнамских курсантов-электромехаников имеют высокую способность к усвоению и автоматическому использованию математических алгоритмов. Математическая интуиция позволяет им сразу видеть тип задачи и метод ее решения, применять адекватные, стандартные методы решения задач там, где это требуется. Способность к оперированию отношениями и зависимостями без качественного владения информацией, на основе математических задач, так же имеет высокий уровень развития. Это может показывать уровень их математической интуиции, что позволят им быстро производить в уме арифметические расчеты, контролировать правильность промежуточного и конечного результата и видеть ошибки в самих вычислениях. Способность к вычленению пространственной структуры позволяет оперировать внутренними структурными зависимостями и отношениями. На основе этой способности формируется понимание объективных законов пространственной организации предметов и явлений окружающего мира.

Они с трудом могут образовывать понятия, определять конкретные явления в рамках общих категорий. Так же тяжело им дается систематизация знаний, выделение общих признаков из множества понятий и так же прогнозировать спектр существенных характеристик.

Анализ результатов данного исследования показывает на то, что у субъектов исследования есть существенные отличия. Как показало исследование большинство интеллектуальных способностей имеют одинаковый уровень развития у российских и вьетнамских курсантов-электромехаников. Но также есть существенные отличия в развитии способностей. У вьетнамских курсантов-электромехаников на высоком уровне развития находится способность к усвоению и автоматическому использованию математических алгоритмов и способность к вычленению пространственной структуры. Не развита понятийная категоризация. Тут сразу стоит отметить, что понятийная категоризация не может находиться на низком уровне, когда по субтесту «запоминание» т.е. оперативная логическая память, вьетнамские курсанты набрали высокие значения. Для выполнения этого субтеста субъекту необходимо осмыслить, структурировать информацию и выделить внутреннюю закономерность.

Выделенная таким образом структура (план, схема) и подлежит сознательному запоминанию, а все остальная качественная, содержательная информация сохраняется в памяти как бы сама собой, автоматически, благодаря

операции «свертывания», которая используется при образовании любого понятия. [4]

Таким образом, во всех субтестах, где был задействован иностранный для вьетнамских курсантов-электромехаников язык, они справились хуже, чем русские курсанты-электромеханики. В ходе проведения психодиагностического теста, было замечено как вьетнамские курсанты испытывали трудности с смысловой частью слов. Что могло повлиять на их результат в целом.

Данные результаты представляются важными в свете самопонимания курсантами своих сильных и слабых структур интеллекта, оптимизации процесса обучения и развития профессиональных способностей курсантов данной морской подготовки.

### *Литература*

1. Алексеева А.А. Формирование интеллектуальных способностей студентов. Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2014. – № 5. – С. 369-375.

2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с

3. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 264 с

4. Ясюкова Л.А. Тест структуры интеллекта Амтхауэра: методическое руководство. – СПб.: Иматон, 2007. – 80 с.

## Студенческое счастье в рамках психологического исследования: проблема измерения

УДК 159.95

*Маслакова Д.Б., Руснак А.И., Гревцова А.Ю., Шмакова П.А.*  
Студенты бакалавриата направления подготовки «Педагогика и психология»

*Махова И.Ю.*

К. психол. н., доцент,  
доцент кафедры психологии образования  
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет  
Россия. Комсомольск-на-Амуре

**Аннотация** В статье представлена проблема психологического измерения студенческого счастья в современном эпистемологическом контексте и на основе анализа экспериментальных психологических исследований. Используя различные процедуры исследования и типы измерительных шкал, авторы показывают их различную интерпретационную продуктивность. В эмпирическом исследовании обнаружены факты, согласующиеся с результатами, полученными в исследованиях других авторов, а также обозначены гипотезы о влиянии системных характеристик российского высшего образования на проявление студенческого счастья.

**Ключевые слова** измерение; измерительные шкалы; операциональные индикаторы; эволюционная эпистемология; счастье, удовлетворенность, психологическое благополучие

**Student Happiness in Psychological Research: Problems of Measurement**  
*The Abstract* The article presents the issue of psychological measurement of student happiness in the modern epistemological context. Using different research procedures and types of measurement scales the authors demonstrate their various interpretational productivity. The empirical study contains facts which are consistent with the results obtained in the studies of other researchers, and also gives hypotheses about the affect of system characteristics of Russian higher education on the expression of student happiness.

**Key words** Measurement; measurement scales; evolutionary epistemology; happiness, satisfaction, psychological well-being.

Опираясь на общепринятое понятие психологического измерения как научного метода численного представления психических феноменов на основе определенных процедурных правил, отметим, что эти правила состоят в установлении соглашения о соответствии между свойствами изучаемых объектов и свойствами чисел. В связи с этим в психологической исследовательской практике традиционно возникают вопросы гносеологического характера, насколько теоретические представления о том или ином психологическом свойстве соответствуют его операциональным индикаторам. Именно на конвенциональной основе в качестве допущения используются психометрические модели в виде различных измерительных шкал [8, 11].

Измерение в психологии как *проблема* является прямым отражением эпистемологической ситуации в современной науке, связанной с актуальной интерпретацией Истины, Метода и неизбежной включенности познающего Субъекта. Созвучная постмодернизму и постнеклассической рациональности современная так называемая «эволюционная эпистемология», связанная с именами Карла Поппера, Стивена Тулмина и др., рассматривает процесс научного познания как адаптацию к миру посредством решения проблем путем проб и ошибок, результатом которого является порождаемый этим процессом ценностно-смысловой образ действительности, неизбежно впоследствии воплощающийся в реальность или совпадающий с ней [19, 28]. «Познание далеко не всегда имеет исключительно функцию отражения, но, скорее, представляет собой творчески-созидательные, гипотетико-проблемные способы освоения социальной реальности, основанные на продуктивном воображении, intersубъективных соглашениях, социокультурных предпосылках, индивидуальном и коллективном жизненном опыте» [15, с. 46]. Иными словами, сегодняшняя реальность – это, в известном смысле, вчерашнее ее научное представление.

Измерение в данном контексте, призванное объективировать выводы и результаты психологического исследования, убедить общество, потребляющее научный продукт для своего совершенствования, в его качестве и достоверности, в действительности может представлять собой провокацию исследователя, направленную на продвижение своей идеи или версии.

Научный образ счастья весьма актуален в данном ракурсе рассмотрения, поскольку представление о счастье играет регулятивную роль не только в индивидуальной человеческой жизни, поиске ее смысла, а определяет ценностные ориентиры развития всего общества. Счастье, определяющее смысл человеческой жизни, наряду с понятиями добра, зла, блага, справедливости, долга, любви и ненависти является ценностью и экзистенциалом морального бытия [21].

Научное отражение студенческого счастья, кроме того, содержит прогнозы развития общества на 20-30 лет вперед, поскольку нынешние студенты вузов и ссузов – это будущая интеллигенция, бизнесмены, руководители.

Теоретическими основаниями для определения операциональных индикаторов счастья, лежащих в основе средств измерений и мер его проявлений, можно считать философские концепции счастья, формировавшиеся, начиная с античности (гедонизм, эвдемонизм, деонтологизм и др.).

Критикуя деонтологические идеи античности, Ф. Ницше и российские религиозные философы (В. Соловьев, В. Розанов, Н. Бердяев, А. Введенский) не связывали счастье с моральными добродетелями и смыслом жизни. По мнению В. Розанова, идея стремления к счастью бессодержательна, не указывает на предмет активности, счастье разных людей несравнимо, в нем неразличимы добро и зло. В. Соловьев утверждал, что понятие счастья, так же как понятия пользы и наслаждения, не имеют нравственной природы. В русской философской традиции счастье рассматривается как интенциональное переживание, порождаемое поиском, открытием и воплощением смысла

посредством действий в мире. Современный философский словарь определяет счастье как состояние жизни, при котором человек ищет и находит в ней смысл, удовлетворен общей ее направленностью и исполнением своей миссии или предназначения [1].

История экспериментальных исследований и, следовательно, психологических измерений феномена счастья менее продолжительна.

В 1960-е гг. американские исследовательские организации предпринимали измерения счастья, используя в качестве его операциональных индикаторов оценку удовлетворенности жизнью. Это привело к появлению ранних классических работ, таких как «Модель человеческих тревог» Кентрила (The Pattern of Human Concerns, Cantril, 1965). В 1974 г. основан журнал «Исследования социальных показателей» (Social Indicators Research), в котором поднимались и обсуждались вопросы психологического благополучия, удовлетворенности, счастья и др.

Множество данных, касающихся счастья как удовлетворенности, получено в результате социальных обследований, которые охватывали большое число респондентов. Подробные опросы весьма дорогостоящие, поэтому зачастую респондентам задавали всего один вопрос, например: «Насколько вы счастливы?» или «Насколько вы удовлетворены своей жизнью в целом?». Эндриус и Уитни (Andrews & Withey, 1976) формулировали вопросы о счастье, измеряя два аспекта его проявления — эмоции и удовлетворенность: «Каковы ваши ощущения от жизни в целом?» При этом использовалась 7-балльная шкала с градациями от «восхитительно» до «ужасно». Кэмпбелл и соавторы (Campbell et al., 1976) в своем известном исследовании «Качество американской жизни» задавали этот вопрос в ином варианте: «Насколько удовлетворяет вас в настоящее время ваша жизнь в целом?»

Исследователи феномена счастья, определяя формы его проявления, считают, что счастье – это состояние (М. Аргайл [2], М. Чиксентмихайи [22]), процесс или переживание (М. Аргайл [2], Н. Брэдбурн [24]), и даже свойство личности как унаследованный уровень «счастливости» (М. Селигман [18]). Согласно определению признанного авторитета в измерении счастья М. Аргайла, счастье – это состояние переживания человеком удовлетворённости своей жизнью, наряду с рефлексивной оценкой своего прошлого и настоящего, а также преобладание и интенсивность позитивных эмоций [2, с. 51].

Принятым всеми исследователями является утверждение, что счастье – это субъективное ощущение. В намерении определения операциональных индикаторов в измерении счастья Н. Брэдбурн, опираясь на аристотелевское описание понятия «эвдемония», вводит в научный обиход понятие «психологическое благополучие» как субъективное ощущение счастья и общей удовлетворенностью жизнью. В стремлении к дифференциации он исключил из данного понятия ряд других феноменов, которые с ним связаны: самооценка, самоактуализация, самость и эгоидентичность, автономия [24].

Понятие «субъективное благополучие» Э. Динера практически совпадающее с понятием психологического благополучия содержит следующие компоненты: удовлетворение, позитивные и негативные эмоции, выражающие

когнитивный (интеллектуальная оценка удовлетворенности различными сферами своей жизни) и эмоциональный (наличие плохого или хорошего настроения) стороны самопринятия [25, 27]. Основным методом, с помощью которого автор полагает исследовать субъективное благополучие, – самоотчет [26].

Анализ исследований эквивалентов счастья (психологического и субъективного благополучия), позволяющий представить эмпирическую модель исследования счастья (операциональных его индикаторов) показан в таблице 1.

Таблица 1 - Операциональные индикаторы измерения счастья и психологического благополучия в соотношении с аспектами анализа данных феноменов (на основе исследований зарубежных и отечественных психологов)

<i>Аспекты счастья и психологического благополучия</i>	<i>Операциональные индикаторы счастья и психологического благополучия</i>	<i>Авторы-исследователи</i>
Эмоциональный.	Соотношение положительных и отрицательных эмоциональных переживаний: субъективное переживание счастья; общая удовлетворенность жизнью; отсутствие выраженной тревожности, депрессивных симптомов; эмоциональный комфорт.	М. Аргайл, Н. Брэдбурн, Э. Динер, Н.К. Бахарева, А.В. Воронина, А.Е. Созонтов, П.П. Фесенко.
Потребностный	Личностный рост, мера самоактуализации и самореализации; степень и возможность реализации базовых потребностей в автономии, идентичности, компетентности, коммуникации и др.	Дж. Бьюдженталь, Э. Деси, А. Маслоу, А. Меннегети, Р. Мэй, Р. Райан, К. Рифф, В. Франкл, Э. Фромм, К. Хорни, Р.А. Эммонс, М. Яхода, Н.К. Бахарева, А.В. Воронина, П.П. Фесенко
Ценностно-смысловой	Наличие целей, убеждений, хобби, придающих жизни смысл; чувство осмысленности своего прошлого и настоящего.	Э. Берн, К. Рифф, В. Франкл, Э. Фромм, П.П. Фесенко,
Интра-рефлексивный	Степень самопринятия, конгруэнтность-неконгруэнтность, уровень (степень) аутентичности, позитивная оценка себя и своей жизни в целом, осознание и принятие не только своих положительных качеств, но и своих недостатков, внутренний контроль, развитое самопознание	Дж. Бьюдженталь, Э. Динер, А. Маслоу, К. Рифф, В. Франкл, М. Яхода, Н.К. Бахарева А.В. Воронина, А.Е. Созонтов, П.П. Фесенко.
Интер-рефлексивный	Компетентность в отношении с людьми и окружающей средой, степень гармонии в отношениях с миром, степень осознания человеком самого себя в контексте отношений с собой, другими людьми, обществом, природой.	Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, К. Рифф, В. Франкл, А.В. Воронина, А.Е. Созонтов, П.П. Фесенко



Надо отметить, что объектом эмпирических исследований счастья и его психологических эквивалентов (психологического благополучия, субъективного благополучия), а также факторов их определяющих, чаще всего выступают студенты высшей школы. Е.Ф. Яценко и Г.Л. Пучкова рассматривают субъективное благополучие как фактор самоактуализации студентов [23]. Е.Л. Глинских и М.Е. Пермякова проанализировали взаимосвязь счастья и соблюдение нравственных норм студентами [7,17], С.В. Жубаркин осуществил исследование представлений провинциальных студентов о счастье в контексте эмоционально-мотивационной направленности [12].

Исследования показали, что факторами психологического благополучия человека выступают внешние – объективная успешность и здоровье и внутренние – субъективное переживание благополучия и удовлетворенности жизнью, ощущение счастья. Кроме того, степень психологического благополучия субъекта определяют характеристики окружающей среды (внешний фактор), влияние которых на переживание им счастья зависит от личностной значимости их для него (преломление через внутренний фактор) [2,3,4,7,8,12].

На связь счастья и субъективного благополучия с ценностными ориентациями, ценностно-смысловыми образованиями указывают исследователи: Д.А. Леонтьев (2006), Р.М. Шамионов (2006), П.П. Фесенко (2005), Гаусс Э.В. (2014) и др.

С позиций современной эпистемологии и свойственной ей коммуникативной рациональности [13] существенную роль в определении феномена счастья и его операциональных индикаторов играют обозначения в языке, так как в нем интегрирован коллективный опыт. Русский язык и российская ментальность связывали понятие счастья преимущественно с внешним благополучием, удачей, случайным успехом. Так В.И. Даль в словаре, изданном в 1853 г., не определяет счастье как душевное состояние. Как отмечает С.Г. Воркачев, характеристика счастья как внутреннего состояния человека появляется только в толковых словарях XX века [16], притом, что в определении его по-прежнему преобладают удача и внешнее благополучие [5].

Таким образом, мы видим, что основные операциональные индикаторы счастья, обеспечивающие его измерение, группируются вокруг внешних (объективных показателей успеха и случайного стечения обстоятельств) и внутренних (субъективные оценки и переживания) факторов психологического благополучия.

Обозначая проблему измерения студенческого счастья, мы направили научный поиск (цель эмпирического исследования) на сопоставление образов счастья совокупного субъекта, полученных с помощью различных исследовательских процедур, и определение их интерпретационной продуктивности (прогностического и объяснительного потенциалов).

Объект исследования – представители студенческой молодёжи

Предмет исследования – студенческое счастье в рамках научного исследования: проблема измерения

Гипотезы исследования связаны с определением соответствия субъективного и объективированного измерений счастья.

Базой исследования выступили вузы г. Комсомольска-на-Амуре. Исследование проведено в январе-сентябре 2019 года. Участниками исследования являются студенты вузов и ссузов в количестве 178 человек. Кроме того, в исследовании принимали участие молодые респонденты, не являющиеся студентами (для обеспечения сравнения) - школьники старших классов и работающая молодежь (135 человек).

Для получения субъективного понимания и оценки уровня собственного счастья студентами, участвующими в исследовании (14 человек), мы предложили респондентам открытые вопросы, требующие развернутых ответов: «Счастлив ли ты?» и «Какое оно твое счастье?».

Описание результатов (измерение), полученных в ходе этого этапа исследования, осуществлялось посредством номинативной шкалы. Измерение с помощью номинативной шкалы (номинальной или шкале наименований) состоит, как известно, в присваивании измеряемому объекту или явлению определенного обозначения или символа (численного, буквенного и т.п.). Этот вариант измерения сводится к классификации и группировке измеряемых объектов с последующим объединением их в непересекающиеся множества при условии, что объекты, принадлежащие к одному множеству, идентичны (или аналогичны) друг другу в отношении какого-либо признака или свойства, тогда как объекты, различающиеся по этому признаку, попадают в разные множества (классы, группы) [8,11].

С целью выявления объективированной оценки уровня счастья участники этого этапа исследования (14 респондентов) были протестированы с помощью Оксфордского опросника счастья М. Аргайла. Апробация русскоязычной версии «Оксфордского опросника счастья» (Oxford Happiness Questionnaire) осуществлялась Е.А. Дорошевой и А.М. Голубевым в 2017 году [10]. Выборка составила в общей сложности 817 человек, из них 227 мужчин и 590 женщин ( $M = 22.9$ ;  $a = 8.7$ ). С интервалом в три месяца получена достаточная ретестовая надежность методики ( $r = 0.802$ ;  $p < 0.001$ ). Показана достаточно высокая внутренняя согласованность ( $\alpha$  Кронбаха составила 0.893). Валидность методики оценивалась с помощью выявления связей со шкалами, теоретически связанными с конструктом субъективного благополучия. Показатели шкалы обратно коррелируют с выраженностью депрессивной симптоматики (опросник депрессии Бека), уровнями тревожности (шкала личностной тревожности Спирбергера-Ханина), ипохондрии и нейротизма (из ММИЛ и NEO-PI), прямо – с показателями других опросников, измеряющих субъективное благополучие (опросник субъективного благополучия К. Рифф, Шкала субъективного благополучия Любомирски), и уровнем экстраверсии (из NEO-PI), что свидетельствует о ее валидности [10].

Результаты нашего исследования, полученные с помощью применения Оксфордского опросника счастья, отражены в интервальной шкале. В шкале интервалов каждое из возможных значений измеренных величин отстоит от ближайшего на равном расстоянии. Главное понятие этой шкалы – интервал –

доля или часть измеряемого свойства между двумя соседними позициями на шкале. Интервальная шкала помимо отношений, указанных для шкал наименований и порядка, отображает отношение расстояний (разностей) между парами объектов. Размер интервала – величина фиксированная и постоянная на всех участках шкалы. Для измерения посредством шкалы интервалов устанавливаются специальные единицы измерения; в психологии это стеньги (их 10) и стеньгины (их 9). Измеряемому свойству или предмету присваивается число, равное количеству единиц измерения, эквивалентное количеству имеющегося свойства. Важной особенностью шкалы интервалов является отсутствие естественной точки отсчета (ноль условен и не указывает на отсутствие измеряемого свойства).

Среди 14 студентов 1 курса низкий показатель уровня счастья (психологического благополучия) имеют 14,3% испытуемых, средний показатель - 64,3%, высокий – 21,4%.

Сопоставим результаты опроса (субъективная оценка счастья) и объективированной оценки уровня счастья, полученные с помощью версии «Оксфордского опросника счастья». При ответах на вопросы анкеты 7,1% демонстрировал низкий уровень счастья, 42,9% - средний и 50% - высокий уровень счастья. В таблице 1 представлены результаты соответствия субъективных оценок счастья (на основе ответов на вопросы анкеты) участниками исследования, получившие наименование соответствующего уровня, и результатов тестирования (объективированных оценок) с помощью «Оксфордского опросника счастья».

Таблица 2 - Соотношение субъективных и объективированных оценок собственного счастья студентами (совпадение –несовпадение) по результатам исследования двумя способами

Уровень счастья по Оксфордскому опроснику счастья	Совпадения	Несовпадения
	%	%
Низкий	0	100
Средний	44	56
Высокий	100	0

Как видно из таблицы 2, оценки студентов, имеющих низкий показатель по Оксфордскому опроснику счастья, не совпали с их субъективными оценками своего счастья: их собственные характеристики переживаемого счастья по номинативной шкале (ответы на вопросы «Счастлив ли ты?» и «Какое твое счастье?») выше, чем показатель счастья, полученный по интервальной шкале «Оксфордского опросника счастья». Номинация оценок данных респондентов (с низким показателем по стандартизированной методике) соответствовала среднему уровню. Примерами ответов на вопрос «Счастлив ли ты?, соответствующих данному уровню субъективных оценок являются следующие: «Больше да, чем нет», «Да, чаще всего», а на вопрос: «Какое твое счастье?» - «Что-то среднее».

У 56% респондентов, имеющих средние показатели счастья по Оксфордскому опроснику, также выявлены несовпадения с номинативной шкалой, при этом их субъективная оценка счастья была как выше, так и ниже объективированно. Чаще встречались случаи завышенной субъективной оценки счастья по номинативной шкале. Лишь у 44% респондентов со средним показателем по стандартизированному опроснику выявлено совпадение между двумя вариантами измерения.

У студентов с высоким уровнем объективированной оценки счастья наблюдается и адекватное его субъективное оценивание. Иными словами, субъективное и объективное восприятие счастья у людей с высоким показателем по «Оксфордскому опроснику счастья» совпадает во всех испытаниях.

Напрашивается вывод о том, что номинативная шкала измерения и субъективные оценки проявления счастья менее достоверны, чем интервальный способ измерения счастья и стандартизированная процедура сбора данных. Это наглядно демонстрируется результатами сравнения ответов респондентов на вопросы анкеты и стандартизированной методики: при ответах на открытые прямые вопросы анкеты испытуемые склонны завышать испытываемый ими уровень счастья (85,7% от числа людей с несовпадением результатов).

При этом у людей с высоким показателем счастья, полученным по интервальной шкале, не обнаружено рассогласования между субъективной и объективной его оценкой. Чем ниже показатель счастья по Оксфордскому опроснику счастья, тем больше вероятность несовпадения между номинативной и интервальной шкалами.

Данный факт может свидетельствовать о наличии у студентов с низкими и средними показателями счастья внутриличностного конфликта, проявляющемся в недостаточном осознании своих переживаний и демонстрации благополучия. Сформировавшаяся в ходе данного этапа гипотеза о взаимосвязи уровня переживания счастья и внутриличностного конфликта, выраженного в рассогласовании внутренних переживаний, проверялась в ходе следующего этапа эмпирического исследования.

На данном этапе исследования респондентами выступили 164 студентов вузов и ссузов г. Комсомольска-на-Амуре. Группу сравнения составили школьники и работающие граждане в количестве 135 человек. Изучение уровня переживания (ощущения) счастья и удовлетворенности осуществлялось с помощью шкал с делениями от 0 до 10. Необходимо было обозначить на данных шкалах ответы на вопросы: «Насколько Вы счастливы?»; «Насколько вы удовлетворены своей жизнью в целом?». Кроме того, участники исследования должны были оценить по 10-балльной шкале 12 общечеловеческих ценностей по параметрам «ценность» и «доступность» (методика Фанталовой). О рассогласовании (наличии внутреннего конфликта) у участников исследования судили на основе значений разности между ценностью и доступностью каждой общечеловеческой ценности из представленного списка. Данный тип измерения, примененный на данном этапе исследования в обеих процедурах сбора фактов, определяется как шкала порядка.

Не выявлено различий в оценке уровня счастья и удовлетворенности жизнью студентами и молодыми людьми, включенных в группу сравнения. Вместе с тем, обнаружено, что при сравнении зависимых значений оценок собственного счастья и собственной удовлетворенности у респондентов, не являющихся студентами, обнаружены достоверные различия ( $Z=2,62$ ,  $p=0,009$ ). При этом уровень собственного счастья эти респонденты оценивают выше своей удовлетворенности жизнью в целом (средние значения соответственно – 7,4 и 7,2). В группе студентов таких различий не выявлено. Это значит, что степень удовлетворенности студентов своей жизнью в целом и уровень переживания счастья у них совпадают (средние значения соответственно – 6,8 и 6,9).

Таблица 3 - Взаимосвязь оценки уровня счастья студентами с ценностями и рассогласованием (конфликтом) ценности и доступности общечеловеческих ценностей (по методике Фанталовой)

Список общечеловеческих ценностей	Значение коэффициентов корреляции ( $\rho$ ) с уровнем ценности		Значение коэффициентов корреляции ( $\rho$ ) со значением рассогласования ценности и доступности	
	Spearman	p-value	Spearman	p-value
Активная деятельная жизнь	<b>0,238*</b>	<b>0,000</b>	-0,003	0,624
Здоровье (физическое и психическое)	<b>0,160*</b>	<b>0,006</b>	-0,069	0,241
Интересная работа	0,068	0,245	-0,040	0,494
Красота природы и искусства	0,009	0,877	-0,088	0,135
Любовь	<b>0,122*</b>	<b>0,038</b>	<b>-0,188*</b>	<b>0,001</b>
Материально-обеспеченная жизнь	0,086	0,143	<b>-0,191*</b>	<b>0,001</b>
Наличие хороших и верных друзей	0,068	0,247	<b>-0,116*</b>	<b>0,048</b>
Уверенность в себе	<b>0,159*</b>	<b>0,007</b>	<b>-0,135*</b>	<b>0,021</b>
Познание (возможность расширения своего образования и т.п.)	0,102	0,083	-0,040	0,500
Свобода как независимость в действиях и поступках	0,109	0,064	-0,052	0,377
Счастливая семейная жизнь	<b>0,180*</b>	<b>0,002</b>	<b>-0,172*</b>	<b>0,003</b>
Творчество	0,009	0,878	-0,078e	0,186

\*Достоверные коэффициенты корреляции

Отвечая на вопросы, что делает студентов счастливыми, рассмотрим взаимосвязи между степенью переживания студентами счастья и их оценками различных общечеловеческих ценностей, а также рассогласование между их ценностью и доступностью (таблица 3).

Как видно из таблицы 3, счастье студентов связано с активной деятельной жизнью, здоровьем, любовью, уверенностью в себе, счастливой семейной жизнью. Значение этих ценностей в юношеском возрасте предсказуемо и не противоречит выводам других исследователей [12,17]. Обратная корреляция уровня переживания счастья студенческой молодежью с рассогласованием (конфликтом ценностей и их доступностью) подтверждает гипотезу о влиянии внутреннего конфликта на восприятие ими собственного счастья. Внутренний конфликт связан с такими ценностями как любовь и семья, материально-обеспеченная жизнь и наличие верных друзей, а также уверенностью в себе. Потребность в эгоидентичности и самоутверждении юношей обостряет восприятие ими успехов друзей и переживания по поводу собственной неуверенности. Полученные в нашем исследовании результаты вполне согласуются с фактами, полученными в исследовании Е.Л. Глинских и М.Е. Пермяковой [7]. В данном исследовании обнаружено, что студентам в этом возрасте присущи такие нравственные пороки как зависть и уныние. При этом обнаружена взаимосвязь счастья с отсутствием у студентов нравственных пороков. Гипотеза же о связи психологического благополучия студентов с соблюдением нравственных норм не нашла подтверждения в исследовании Е.Л. Глинских и М.Е. Пермяковой [7]. Были выявлены значимые положительные связи психологического благополучия студентов с показателями алчности, похоти, зависти и уныния.

Отметим, что в нашем исследовании совпадают удовлетворенность жизнью студентов и переживание ими счастья, что не свойственно представителям молодежи, не обучающейся в вузах, которая, вероятно, одухотворяет свое счастье, «возвышает» его над бытом. Данный факт с учетом чувства удовлетворенности и психологического благополучия за счет порочного поведения студентов требует интерпретации. Тривиализация достигается посредством воспроизводства полученных фактов. Широко известно, что в отечественных вузах не считается пороком у студентов мошенничество на экзаменах, распространены пропуски занятий, избегание встреч с преподавателями, стремление получить зачет и сдать экзамены любой ценой (коррупция). Объяснительные основания данных фактов, по всей видимости, связаны с системными особенностями отечественной высшей школы.

Анализируя полученные результаты измерения студенческого счастья с помощью различных типов шкал, отметим, что степень точности измерения в рамках естественнонаучной парадигмы определяется посредством критериев воспроизводимости, повторяемости и проверяемости полученных психологических фактов даже в случае их альтернативной интерпретации. Именно точность измерений обеспечивает интерпретационную продуктивность и, в свою очередь, прогностический и объяснительный потенциалы теории или концепции.

### *Литература*

1. Алексеев А.П. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев, Г.Г. Васильев и др.; под ред. А.П. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби; Изд-во проспект, 2004. – 496 с.
2. Аргайл М. Психология счастья / Майкл Аргайл. – Спб.: Питер, 2003. – 270 с.
3. Бочарова Е.Е. Нравственные ориентации и субъективное благополучие молодежи разных этногрупп / Е.Е. Бочарова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26374211> (дата обращения: 04.08.2019)
4. Водяха С. А. Предикторы психологического благополучия студентов / С. А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 70-74
5. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С.Г. Воркачев. – М.: Гнозис, 2004. —112с.
6. Гаусс Э.В. Взаимосвязь ценностно-смысловых ориентаций и представлений о счастье в разных возрастных группах / Э.В. Гаусс, О.С. Васильева // Категория смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной жизни: сб.тр.конф.. – Ростов-на-Дону, 2014. – С. 36-38
7. Глинских Е.Л. Взаимосвязь счастья и психологического благополучия с соблюдением нравственных норм у студентов: выпускная квалификационная работа по направлению 37.04.01 «Психология».—Екатеринбург: УФУ.—2018.—133с.
8. Гусев А.Н. Психологические измерения: Теория. Методы: Общепсихологический практикум / А. Н. Гусев, И. С. Уточкин. — М.: Аспект Пресс, 2011. — 317 с. ISBN 978–5–7567–0611–6
9. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма / И.А. Джидарьян. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 268 с.
10. Дорошева Е.А. Апробация "Оксфордского опросника счастья" на российской выборке/ Е.А. Дорошева, А.М. Голубев // Психологический журнал.—2017. - №3. - Т.38. – С. 108-118.
11. Ермолаев-Томин О.Ю. / Математические методы в психологии: учебник / О.Ю. Ермолаев-Томин. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 544с.
12. Жубаркин С.В. Представления проинциальной молодежи о счастье в контексте эмоционально-мотивационной направленности: Автореф. ... дисс. к.пс.н.—Иваново. 2006.—20 с.
13. Коммуникативная рациональность: эпистемологический подход / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред.: И.Т. Касавин, В.Н. Порус. – М. : ИФРАН, 2009. – 215 с. ; 20 см. – Библиогр. в примеч. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540- 0145-7.
14. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
15. Негруль В.В. Эпистемологические подходы к пониманию экономического поведения человека/ В.В. Негруль// Известия Саратовского ун-

та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 1.— С.44-48.

16. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 57000 слов / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – 13-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1981. – 816 с.

17. Пермякова М.Е. Субъективное ощущение счастья у матерей и их детей юношеского возраста / М.Е. Пермякова, М.А. Муртазина // Известия Уральского федерального университета. Серия I. Проблемы образования, науки и культуры. -2016. – № 1 (147). – С. 85–91

18. Селигман М. Новая позитивная психология / М. Селигман. – М.: Акционерное общество «Вече», 2007. – 368 с.

19. Тулмин С. Человеческое понимание /Стивен Тулмин. – М.: Прогресс, 1984. – 327 с.

20. Хвостов А. А. Грехи и пороки в моральном сознании российской студенческой молодежи / А.А. Хвостов, З.М. Гаджимурадова // Развитие личности. - М.: Моск. пед. гос. ун-т. - 2016. - № 1. – С. 135-155

21. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем/ М. Хайдеггер. — М.: Республика. —1993. — 447 с. — (Мыслители XX в.) ISBN 5—250—01496—8.

22. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания / Михай Чиксентмихайи. – М.: Альпина нон-фикшн, 2017. – 464 с.

23. Яценко Е.Ф. Самоактуализация и субъективное благополучие как социально-психологические проблемы профессионального образования: студенты и преподаватели университета / Е.Ф. Яценко // Вестник ЮУрГУ. - 2012. - № 31. – С. 56-63

24. Bradburn N.M. The structure of psychological well-being / N.M. Bradburn. – Chicago: Aldin Publishing Company, 1969. – 318 p.

25. Diener E. Happiness: The Science of Subjective well-being / E. Diener. – 2015 [Electronic resource]. URL: <http://www.noba.to/modules/happiness-thescience-of-subjective-well-being> (date of access: 11.08.2019)

26. Diener E., Chan M. Happy People Live Longer: Subjective Well-Being Contributes to Health and Longevity / E. Diener, M. Chan // Applied Psychology: Health and Well-Being. – 2011. - №3 (1) [Electronic resource]. URL: [http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/DienerChan\\_2011.pdf](http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/DienerChan_2011.pdf) (date of access: 11.08.2019)

27. Diener E., Seligman M. Very Happy People / E. Diener, M. Seligman // Psychological Science. – 2002. Vol. 13 [Electronic resource]. URL: [http://www.researchgate.net/publication/11468365\\_Very\\_Happy\\_People](http://www.researchgate.net/publication/11468365_Very_Happy_People) (date of access: 12.08.2019)

28. Popper K.A. Evolutionary Epistemology // Evolutionary Theory: Paths into the Future / Ed. by J. W. Pollard. John Wiley & Sons. Chichester and New York, 1984, ch. 10.—P. 239-255.



## Измерение временной перспективы путем определения типа отношения к болезни пациентов после оперативного вмешательства

УДК 159.9

*Маркарян Б.А., Сухомлинова А.О.,*

Студенты по специальности «Клиническая психология»

*Фролова С.В.,*

К. психол. н., доцент кафедры общей психологии и педагогики

Психолого-социальный факультет

ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский

медицинский университет имени Н.И. Пирогова»

Министерства здравоохранения Российской Федерации,

Россия, Москва

По данным Минздрава РФ количество операционных вмешательств за последние 10 лет возросло. Наиболее показательным является увеличение в 1,2 раза операций на органы брюшной полости [1].

Реакция на операционный стресс во многом зависит от личности пациента, его прошлого опыта. Ситуация болезни оказывает влияние на временную перспективу личности, которую следует понимать как отношение человека ко времени, как процесс, при помощи которого жизненный путь объединяется в такие временные категории, как прошлое, настоящее и будущее. Это помогает человеку структурировать свою жизнь и придать ей смысл.

**Цель исследования:** изучить особенности восприятия времени больных в зависимости от типа отношения к болезни.

**Материалы и методы:** в исследовании приняли участие 52 человека в возрасте 43-78 лет, 27 пациентов, перенесших оперативное вмешательство в течение недели. Контрольную группу составили люди, перенесшие операции более 5 лет назад. Для проведения экспериментального исследования были использованы следующие методики: опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, методика ТОБОЛ, методы статистической обработки данных.

### **Результаты исследования:**

Анализ результатов исследования показал взаимосвязь типа отношения к болезни и количества перенесенных в прошлом операций. Для неоднократно оперированных больных характерна психическая дезадаптация интрапсихической направленности реагирования на болезнь, проявляющаяся в неврастеническом ( $r_s=0,593$ , при  $p<0,001$ ) и меланхолическом ( $r_s=0,729$ , при  $p<0,001$ ) типах. Данные представлены на рисунке 1.

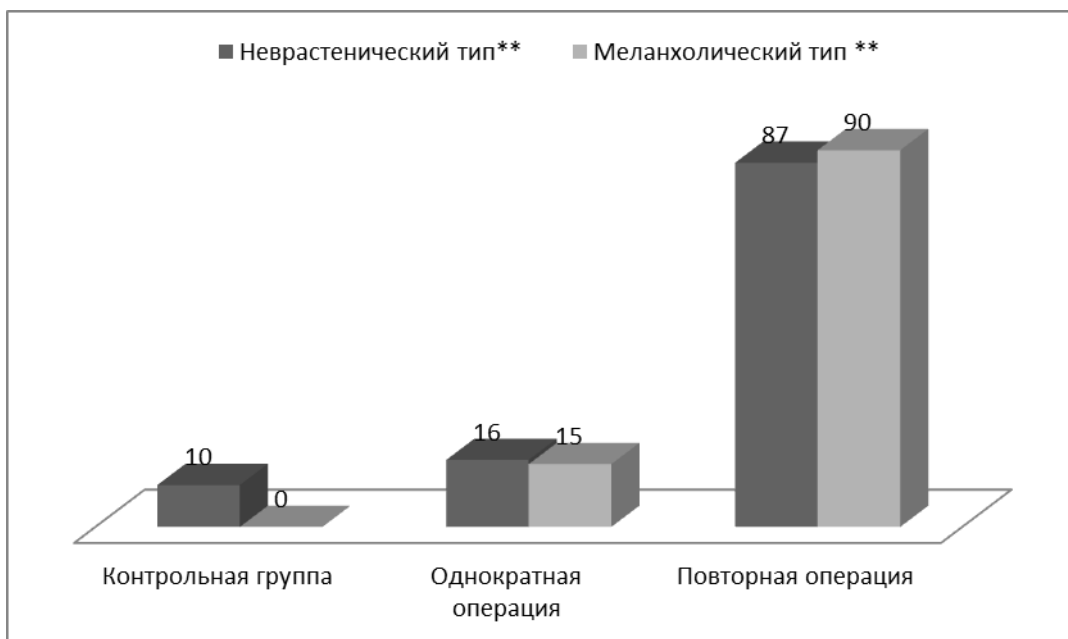


Рисунок 1 - Интрапсихическая направленность реагирования на болезнь  
 Примечание: \*\* при  $p < 0,01$

А также интерпсихической направленности, выражающейся в дисфорическом ( $r_s = 0,555$ , при  $p < 0,001$ ) и паранойальном ( $r_s = 0,541$ , при  $p < 0,001$ ) типе отношения к болезни. Данные представлены на рисунке 2

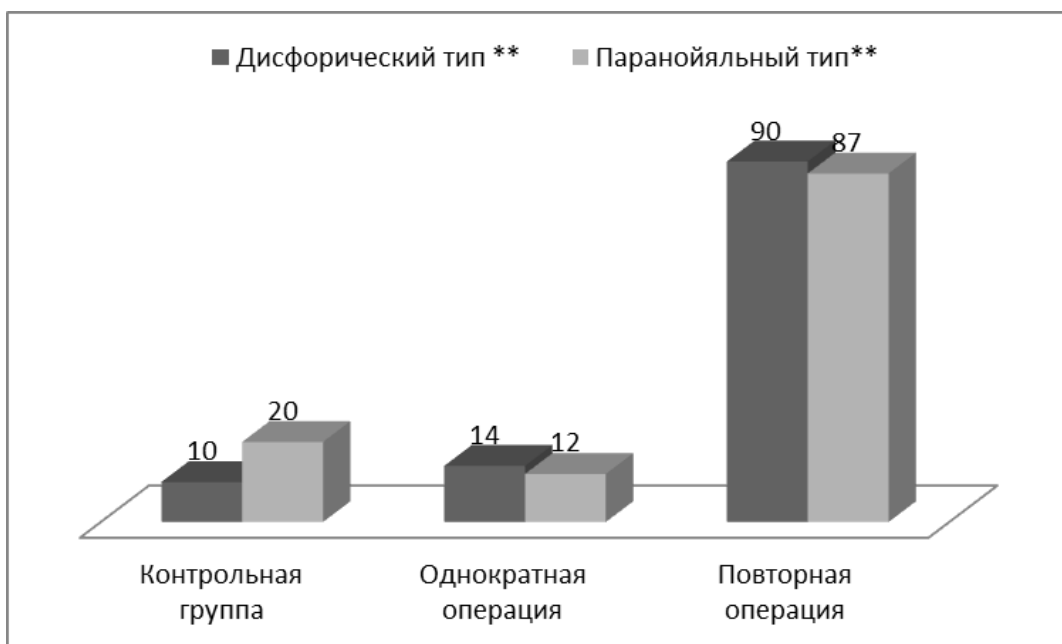


Рисунок 2 - Интерпсихическая направленность реагирования на болезнь  
 Примечание: \*\* при  $p < 0,01$

Пациентам, оперировавшимся впервые, как и для испытуемых контрольной группы, свойственны типы отношения к болезни, при которых психическая и социальная адаптация существенно не нарушается. Это гармонический и эргопатический тип отношения к болезни. Также для

контрольной группы характерен анозогнозический тип. Данные представлены на *рисунке 3*

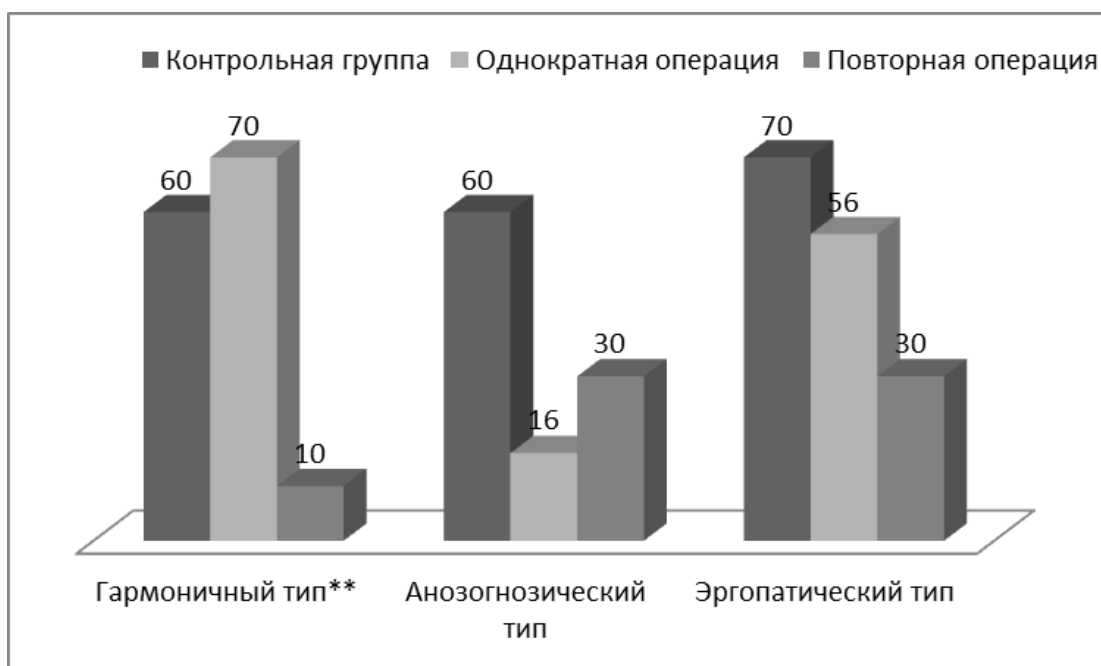


Рисунок 3 - Адаптивные типы отношения к болезни

Примечание: \*\* при  $p < 0,01$

При исследовании временной ориентации были обнаружены статистически значимые различия в ориентации на будущее между контрольной группой и прооперированными больными ( $p=0,000$ ). Данные представлены на *рисунке 4*

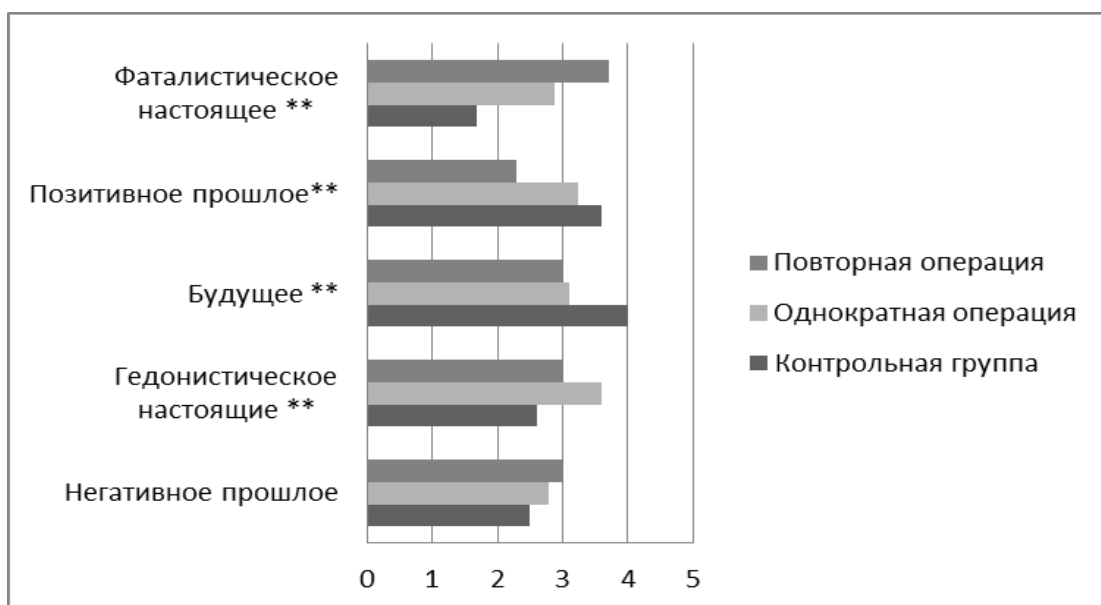


Рисунок 4 - Особенности временной перспективы

Примечание: \*\* при  $p < 0,01$

Была установлена взаимосвязь между временной перспективой и типом отношения к болезни.

Испытуемым контрольной группы с анозогнозическим типом отношения к болезни свойственна ориентация на будущее ( $r_s=0,432$ , при  $p<0,001$  )

Гедонистическое настоящее отмечается у впервые оперированных пациентов с гармоническим ( $r_s=0,421$ , при  $p<0,001$ ) и эргопатическим ( $r_s=0,534$ , при  $p<0,001$  ) типом отношения к болезни.

Для пациентов, неоднократно перенесших оперативное вмешательство, характерно фаталистическое настоящее, свойственное неврастеническому ( $r_s= 0,358$ , при  $p<0,001$ ), меланхолическому ( $r_s=0,575$ , при  $p<0,001$ ) и дисфорическому ( $r_s= 0,478$  при  $p<0,001$ ) типам.

Выводы:

1. Результаты нашего исследование показали, что зная тип отношения к болезни пациента, можно определить его временную перспективу.

2. Отношение к болезни прооперированных больных зависит от количества операций в прошлом. Для лиц контрольной группы характерен уход от болезни в работу. Таким людям свойственна ориентация на будущее.

3. Для неоднократно оперировавшихся характерно дезадаптивное поведение: отказ от борьбы с заболеванием, раздражительная слабость, обвинение окружающих в своей болезни, построение паранойяльных концепций, объясняющих возникновение болезни. Временная перспектива таких пациентов связана с беспомощным и безнадежным отношением к будущему и настоящей жизни, а также негативным отношением к прошлому, связанное с болезненным опытом предыдущих операций.

4. Для впервые оперировавшихся больных характерна адекватная оценка своего состояния, активное участие в лечении заболевания, что связано с ориентацией на получение удовольствия и наслаждения в настоящем.

### *Литература*

1. Здоровоохранение в России. 2017: Стат.сб./Росстат. - М.,2017. – 170 с.

## Измерение тревожности посредством цветовых предпочтений в рисунках дошкольников

УДК 159.9

*Найденова В., Ольховой И., Орищенко В., Плевако К.*  
Студенты бакалавриата направления подготовки  
«Психология и педагогика дошкольного возраста»  
Филиал Дальневосточного федерального университета  
Школа педагогики, Уссурийск, Россия

*Гаврилова Т.А.*

Научный руководитель, заведующая кафедрой психологии образования  
Школы педагогики ДВФУ

**Аннотация** *Статья посвящена проблемам, возникающим в ситуации измерения тревожности при использовании цветных графических проб с детьми дошкольного возраста. Описаны результаты эмпирического исследования, проведенного с детьми дошкольного возраста при помощи теста Теммла, Дорки, Амен и рисуночных проб «Нарисуй человека», «Несуществующее животное», «Красивый рисунок». Обнаружена отрицательная корреляция между уровнем тревожности и использованием розового цвета в рисунках детей.*

**Ключевые слова:** *тревожность, психология цвета, рисуночные тесты, диагностика, измерение, дошкольный возраст.*

### ***Measuring anxiety through color preferences in drawings of preschoolers***

**Abstract** *The article is devoted to the problems that arise in the situation of measuring anxiety when using color graphic tests with preschool children. The results of an empirical study carried out with children of preschool age using the test of Tammler, Dorki, Amen and picturesque tests "Draw a person", " Non-existent animal ", " Beautiful drawing "are described. A negative correlation was found between the level of anxiety and the use of pink in children's drawings.*

**Key words** *anxiety, color psychology, picture tests, diagnostics, measurement, preschool age.*

Актуальность темы исследования связана, прежде всего, с необходимостью модернизации многих визуальных психодиагностических методик для детей, которые изначально создавались в черно-белой гамме (тест Векслера, САТ, тест рисуночной фрустрации, Рисунок человека и др.). Современный ребенок растет в более богатой цветовой графике, нежели их сверстники даже тридцатилетней давности. При этом специальных исследований в этом разделе детской психологии пока насчитывается мало. А вот в сфере рекламы, бизнеса и политики таких работ становится все больше. Например, интересное исследование провели в Японии: оказалось, что синие фонари на улицах уменьшают количество суицидов и преступлений [13].

Целью нашего исследования стало изучение возможности использования цветовых предпочтений в рисунках для измерения тревожности детей дошкольного возраста.

Использование цветовых предпочтений детей дошкольного возраста для измерения каких-либо психологических свойств или состояний берет начало в XIX веке.

В настоящее время имеется множество теорий о возможной смысловой нагрузке цвета, а также различных публикаций о цветовом символизме и использовании красок, среди которых яркими примерами являются тест М. Люшера [6].

Есть данные о том, например, что красный цвет является «самым любимым» цветом старшего дошкольного возраста. Вслед за красным следует желтый. Красный и желтый – цвета «активной стороны» пользуются у детей 5-6 лет значительно большей симпатией, чем какие-либо другие цвета. Цвета коротковолновой части спектра (синий и зеленый) значительно проигрывают им в популярности [12].

Любовь детей к цветам «активной стороны» проявляется и в их рисунках. В.С. Мухина [7, с. 191] пишет, что дети старшего дошкольного возраста чаще всего используют в своих рисунках цвета с характеристиками «яркий», «светлый», «чистый». Предпочтение их настолько выражено, что дети стараются использовать эти цвета при рисовании как можно чаще, что в свою очередь, приводит, с точки зрения взрослого наблюдателя, к нереалистическому изображению (в терминологии В.С. Мухиной – «неподражательный цвет»). Так возникают красные и желтые дома, самолеты, люди, деревья и т.д. Мрачные, холодные, темные тона используются детьми только в тех случаях, когда взрослый просит их нарисовать нечто нелюбимое и неприятное для ребенка. При этом дети могут давать пояснения типа: «черное – грязное – некрасивое».

Несмотря на различия методологических подходов и методик, все психологи и педагоги говорят сегодня о том, что тенденция предпочтения детьми ярких и светлых стимулов проявляет себя постоянно.

Г. Фрилинг и К. Ауэр [11], изучая цветовые симпатии людей в зависимости от их пола и возраста, выявили, что дети 5-6 лет отдают предпочтение красному, пурпурному, розовому и бирюзовому и отвергают черный, темно-коричневый и серый. Причем, в детском возрасте половые различия в цветовых предпочтениях не являются значимыми. Цветовые предпочтения детей авторы связывают с индивидуальными особенностями.

Интересно в этой связи воспитание детей в Японии, где цветовым предпочтениям уделяется особое внимание. В Японии сначала выявляются цвета, которых нет в детском рисунке и затем, восприятие доводится до овладения всеми известными цветами как основой гармоничного видения. «Гармония в цвете – гармония в душе – гармония в жизни» - так считается в японской педагогике. А вот на Западе же отсутствие какого-либо цвета в детских рисунках считается не недостатком, а наоборот проявлением творческой

индивидуальности. Приводятся в пример любовь к желтому цвету у Ван Гога или «голубой» и «розовый» периоды Пикассо.

Следует отметить, что вопрос о том, какие именно структуры и функции нервной системы требуют для своего нормального развития цветовое воздействие на сегодняшний день остается не выясненным [9].

Исходя из результатов исследований ученых, посвященных изучению цветовых предпочтений детей старшего дошкольного возраста можно говорить о том, что преобладание в рисунках серых тонов и доминирование черного цвета подчеркивает отсутствие жизнерадостности, пониженный тон настроения, большое количество страхов, с которыми не может справиться ребенок [11].

Наоборот, яркие, светлые и насыщенные краски указывают на активный жизненный тонус и оптимизм.

Изучения детских рисунков Дж. Дилео, Г.М. Ферсом, Г. Шоттенлоэр и др. показывают, что многие нормальные дети 5-6 лет придают яркость рисунку, добавляя в него солнце. Обычно солнце изображается в виде улыбающегося личика, а линии, выходящие из него, представляют его лучи [3].

Детям не свойственно добавлять в рисунок грозовые тучи и темное, заштрихованное солнце или его отсутствие. В литературе преобладает мнение, что такие рисунки рисуют дети с высокой степенью личностной тревожности.

Дж. Дилео отмечает, что акцент на заштриховывании, затемнении отдельных частей или рисунка в целом постоянно встречается в рисунках тревожных детей.

Цвет, употребленный не к месту, выглядит необычно и заслуживает особого внимания и изучения. Как показывает данные психологов, занимающихся изучением детских рисунков, в рисунках тревожных детей часто встречается нетрадиционное использование цвета – черное солнце, зеленая корова, пурпурный человек и т. д.

В нашей стране исследования детской цветопсихологии наиболее активно проводились в 80-е-90-е годы прошлого столетия. В.Н. Ворсобин и В.Н. Жидкин (1980) [2] изучили динамику цветовых предпочтений дошкольников в зависимости от переживаемых ими эмоций. Оказалось, что в случаях переживания детьми эмоций радости увеличивается предпочтение красного, желтого и оранжевого цветов и уменьшается — зеленого и голубого. При переживании страха дети реже предпочитали сочетание красный-синий-фиолетовый, а чаще — зеленый-голубой. Авторы сделали вывод, что отношение у детей данного возраста к красному цвету достаточно специфично для дифференциации эмоций радости и страха.

В.Ф. Петренко и В.В. Кучеренко [8] провели интересное исследование валидности диагностирования эмоциональных состояний испытуемых методом цветовых предпочтений (тест Люшера). Эмоциональные состояния вызывались у испытуемых с помощью гипнотического внушения. В работе было показано, что, находясь во внушенном состоянии «радости», испытуемые чаще всего предпочитали красный и желтый, а отвергали коричневый и черный. Внушение

«чувства вины» вызвало предпочтение серого и синего цвета, а красный и желтый, наоборот, отодвинулись в конец цветового ряда.

Т.А. Айвазян, В.П. Зайцев с колл. [1] провели сравнение цветовых предпочтений со шкальными оценками испытуемых по факторам опросников 16-PF и СМОЛ. Они получили результаты, которые свидетельствуют, что предпочтение «основных» цветов теста Люшера (синего, зеленого, желтого и красного) коррелирует с активностью, эмоциональной устойчивостью, уверенностью в себе, низкими показателями тревожности и ипохондрической настроенности. Отвержение этих цветов оказалось связанным с той или иной формой внутриличностного неблагополучия. И что важно для целей нашей работы, отрицательный выбор синего цвета коррелировал с повышенным уровнем тревоги и невротизацией.

На основании всего вышеизложенного, можно сделать следующие выводы: по одним данным в рисунках тревожных детей чаще всего преобладают серые тона и доминирует черный цвет; по другим – зелено-голубой.

Таким образом, мы обнаружили проблему: насколько правомерно использование цветовых предпочтений для диагностики тревожности у ребенка? А если возможно, то возможно ли при помощи цветовых предпочтений измерять уровень тревожности?

Для этого было проведено эмпирическое исследование, которое имело ориентировочный характер для формулирования гипотез для последующих, более узконаправленных исследований.

Мы предположили, что если будет обнаружена корреляционная связь между уровнем тревожности ребенка с количеством объектов того или иного цвета в его рисунках, то можно будет использовать цветовые предпочтения мерой для измерения тревожности детей дошкольного возраста.

Объектом исследования выступила группа детей старшего дошкольного возраста 5,5-6 лет детского сада №36 г. Уссурийска Уссурийского городского округа в составе 30 человек. Количество девочек в группе: 14 человек, мальчиков: 16 человек.

Процедура исследования включает 4 этапа:

1. Для исследования тревожности ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций был использован Тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Теммл, М. Дорки и В. Амен. Эта методика позволяет измерять уровень тревожности ребенка в процентном показателе от 0 до 100.

2. Для исследования тревожности и цветовых предпочтений в детских рисунках проводились рисуночные тесты:

2.1. «Проективный рисунок человека».

2.2. «Несуществующее животное».

2.3. «Красивый рисунок».

Рисунки выполнялись в группах по три ребенка, у которых были одинаковые наборы цветных карандашей.

В рисунках мы выделили 12 цветовых оттенков: черный, коричневый, синий, темно-зеленый, красный, оранжевый, малиновый, розовый, голубой,



светло-зеленый, салатный, желтый. По каждому рисунку подсчитывалось количество объектов, нарисованных тем или иным цветом. Затем по каждому ребенку суммировалось общее количество объектов каждого цвета по всем трем рисункам.

Для анализа связи мы использовали расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена на персональном компьютере при помощи пакета программ статистической обработки SPSS.19. Результаты расчетов представлены в Таблице 1.

Таблица – 1 Коэффициенты корреляции между уровнем тревожности и количеством объектов каждого цвета в рисунках детей дошкольного возраста (по Спирмену).

Количество цветных объектов в рисунках	Коэффициент корреляции R	Уровень значимости связи p
Черный	0,124	0,54
Коричневый	0,058	0,77
Синий	-0,115	0,57
Зеленый	0,098	0,63
Красный	-0,263	0,18
Оранжевый	0,287	0,15
Голубой	-0,139	0,49
Малиновый	-0,138	0,49
Розовый	<b>-,389*</b>	0,04
Св. зеленый	-0,217	0,28
Салатовый	0,274	0,17
Желтый	-0,153	0,45

Примечание. \*- значимость связи на уровне  $p \leq 0,05$  \*\* - на уровне  $p \leq 0,01$

Из таблицы 1 видно, что имеется одна значимая умеренная корреляционная связь: связь между уровнем тревожности и количеством объектов розового цвета. Причем эта связь имеет обратный характер, что говорит о том, что чем выше тревожность ребенка, тем реже он использовал розовый цвет в своих рисунках. Остальные цвета оказались нейтральными для связи с уровнем тревожности.

В целом, можно заключить, что наша гипотеза не подтвердилась: не выявлено какой-то устойчивой связи тревожности с предпочтением каких-то определенных цветовых предпочтений в рисунках детей. Более того, наши данные разошлись и с имеющимися в литературе сообщениями о связи тревожности с предпочтением черного или зелено-голубого цвета.

Конечно, мы понимаем ограниченность нашего проекта малой выборкой детей и использованием только одной методики для измерения тревожности. Наше исследование носила ориентировочный характер. В дальнейшем необходимы более широкие констатирующие проекты на разнообразных

детских выборках и с использованием других методик для измерения детской тревожности.

*Литература*

1. Базыма Б.А. Психология цвета. Теория и практика. Издательство: Речь, 2005. 208 с.

2. Ворсобин В.Н. Изучение выбора цвета при переживании положительных и отрицательных эмоций дошкольниками / В.Н. Ворсобин, В.Н. Жидкин // Вопросы психологии : издаётся с 1955 года / Ред. А.А. Смирнов, О.А. Конопкин. – 1980. – №3 май-июнь 1980. – с. 121-124.

3. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М.: ЭКСМО, 2002. – 272 с.

4. Доскин В., Печора К. Рисунки детей – психологический анализ//Дошкольное воспитание. – 2002 - №12 – С. 15.

5. Купер М., Мэтьюз А. Язык цвета. – М.: Эксмо, 2002. – 144 с.

6. Люшер М. Цветовой тест Люшера / Пер. с англ. СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 192 с.

7. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.

8. Петренко В.Ф., Кучеренко В.В. Взаимосвязь эмоций и цвета. //Вестник МГУ. 1988. серия 14. «Психология». N 3. с. 70-82.

9. Степанов С. Психологическое диагностирование ребенка по его рисункам//Воспитание школьников. – 1995. - № 3. – С. 44 –46.

10. Ферс Г.М. Тайный мир рисунка. – СПб.: Европейский дом, 2000. – 165с.

11. Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в гештальттерапии. – СПб.: Издательство Пирожкова, 2001 – 224 с.

12. Энциклопедия воспитания и развития дошкольника / Под ред. Т.В. Башаева, Н.Н. Васильева, Н.В. Ключева. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 480 с.

13. Blue streetlights believed to prevent suicides, street crime // seattletimes.com  
URL: <http://www.seattletimes.com/nation-world/blue-streetlights-believed-to-prevent-suicides-street-crime/> (дата обращения:30.08.2019)

## Контрзависимая модель поведения личности в построении интимных взаимоотношений

УДК 159.9

Нани К.И.

Студентка 4 курса ППФ

Кафедра психологии развития и образования  
Марийский государственный университет  
Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, Российская федерация

Научный руководитель: Бахтина Светлана Владимировна,  
доцент кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО  
«Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола.

**Аннотация** Статья посвящена проблеме формирования и проявления контрзависимой модели поведения личности в интимных отношениях. Описан портрет контрзависимой и созависимой личности. Приведен анализ современных тенденций в свете контрзависимости и созависимости.

**Ключевые слова** контрзависимость, созависимость, эмоциональная зависимость, равноправие, жертвенность

### **The counter – dependent model of personality behavior in intimate relations**

**Abstract** The article describes the problem of the features and the formation of counter – dependent model of personality behavior in intimate relations. The article gives the description of counter-dependent and co-dependent psychological profile. The article gives the analysis of actual tendencies taking into account counter-dependency and co-dependency.

**Keywords** counter-dependency, co-dependency, relation dependence, equality, sacrifice

В современном обществе отсутствие равноправия, жертвенность, эмоциональная боль и психологические игры с манипулирующим партнёром в отношениях – распространённое явление во взаимоотношениях, с которым сталкивается практически каждый в контексте некоего личного опыта на пути к построению здоровых отношений двух зрелых личностей. В то же самое время представленные характеристики являются описанием стиля построения тесных нездоровых взаимоотношений, именуемых как «созависимость» или «эмоциональная зависимость» (некоторые авторы подводят их под тревожный, избегающий и дезорганизующий типы поведения в контексте теории привязанностей) [1].

Термин созависимость возник в связи с необходимостью описания эмоционального состояния близких и родных больных алкоголизмом, наркоманией, чтобы обозначить содержание паттернов поведения и личностные характеристики окружения больных, способствующих подкреплению зависимого поведения алкоголика или наркомана [3]. Созависимость в этом случае проявляется между адаптационным механизмом привыкания к зависимой среде, которую создаёт родственник или партнёр с аддикцией, и нерациональной, непродуктивной линией поведения созависимого,

от следования которой конечный результат не соответствует ожиданиям, возложенных на неё. Большая заинтересованность авторов в исследовании этой, пришедшей из психологии зависимостей, проблемы, продвижение исследователями знаний о созависимости в массы обеспечило высокую осведомлённость людей о созависимости, но, в то же время, людям до сих пор мало известно о другой стороне созависимости – контрзависимости [6].

Эмоциональная контрзависимость, в отличие от созависимости, характеризуется отчуждением одного из партнёров, дистанцией в интимных отношениях, наличием исключительно сексуального и бытового оснований для взаимодействия партнёров [5]. Контрзависимость и созависимость – разные проявления зависимости. Они, как модели поведения, могут сменять друг друга у одного и того же человека или проявляться одновременно, поэтому разделять эти два понятия целесообразно лишь для теоретического изучения. Практикующие психологи считают, что такое разделение грозит стигматизацией клиента и неполной проработкой его проблемы зависимости в отношениях.

Разбор созависимости и контрзависимости в диаде созависимость-контрзависимость необходим для понимания двухвариантного проявления симптомов зависимости. Люди, демонстрирующие контр- или со-зависимые модели поведения в интимных отношениях, страдают от зависимости. Их характеристикой является страх и мотивация к избеганию или слиянию с партнёром, но, в связи с тем, что страх иногда трансформируется в противоположное эмоциональное состояние, созависимость может сменяться контрзависимостью и наоборот у одного и того же человека.

Контрзависимое поведение начинает формироваться достаточно рано – в возрасте 2 - 3 лет. Общеизвестно, что в этот период ребёнок переживает кризис трёхлетнего возраста, именуемый кризисом самости. Для данного этапа в развитии ребёнка характерна демонстрация самостоятельности (вернее её попыток), стремление к самообслуживанию, активному исследованию окружающего мира без помощи взрослых [2]. Частой ошибкой родителей или опекунов является категоричное предотвращение любой самостоятельности ребёнка вместо мягкого контроля со стороны, создания видимости высокой самостоятельности в принятии решений и действиях ребёнка. По наблюдениям исследователей, ребёнок, гармонично не пережив кризис трёх лет, не переживает возрастной этап, который Уайнхолд называет контрзависимым. Они утверждают, что малыш не проходит этап естественного отделения от родителей, что в зрелом возрасте приводит его к некому эмоциональному застреванию на данном этапе и влечёт за собой контрзависимость взрослого человека.

Замечено, что семейная среда формирует контрзависимость как через гипоопеку, так и через гиперопеку. Чрезмерное, вредоносное внимание родителей, отсутствие уважения личных границ ребёнка, его самости провоцирует в человеке нездоровое стремление обрести свободу и личностную независимость, а также страх перед построением доверительных отношений, так как прошлый опыт с родителями говорит о возможном закреплении его личности другим партнёром. Отсутствие (либо избыток) заботы и внимания со стороны родителей может как создать в личности созависимые тенденции и стремление дополнить родительскую любовь от партнёра, так и выступить

интроектами, являющимися сценариями при построении контрзависимых отношений с партнёром [4]. Контрзависимость может стать приобретённой моделью поведения и во взрослой жизни как следствие череды неудачных личных отношений, одного или нескольких разрывов с затяжным переживанием горя и утраты. Это провоцирует приобретение человеком страха перед предполагаемым чувством боли от разрыва или насилия со стороны партнёра и предохраняет себя отсутствием каких-либо личных отношений вообще.

Доказано, что мотивацией контрзависимого поведения является страх отчуждения [5]. Со стороны может показаться, что данное утверждение логически неверно: складывается впечатление, что страх отчуждения должен подталкивать человека к созависимому поведению, создавать тенденцию к слиянию с партнёром, сокращению дистанции. Парадокс заключается в том, что контрзависимый, пытаясь предотвратить исход событий, где в отношениях он окажется покинутой и отвергнутой стороной, пытается опередить партнёра и занять позицию отвергающего, чтобы уберечь себя от эмоциональной боли и душевных переживаний. На основе вышеизложенного мы пришли к выводу, что в отношении контрзависимый внедряет элемент игры за власть, пытается навязать свою волю партнёру и контролировать его. Наилучшим партнёром в этом случае для контрзависимого может быть только созависимый партнёр/

Современные ценности России позиционируют контрзависимую модель поведения как нормальную, социально одобряемую и активно продвигаемую в качестве критерия успешности. Истоки данной тенденции в Западной культуре. Контрзависимый ассоциируется с маскулинными характеристиками, силой, волей, профессиональным успехом, способностью к многозадачности, высокой производительностью, социальной активностью и успешностью. Психологические и социальные портреты контрзависимого имеют одинаковые внешние признаки, но разные причинно-следственные связи (истинные мотивы такого поведения) и представления о переживаниях, чувствах контрзависимого. Социум воспринимает контрзависимого как человека сильного, реализованного, независимого, счастливого. На деле ни одна из перечисленных характеристик к нему не относится. Аргументировать это утверждение способно описание причин особенностей поведения контрзависимого партнёра.

Одни авторы к причинам контрзависимости относят неудачный опыт построения отношений во взрослой жизни, другие полагают, что контрзависимость имеет детскую подоплеку. Неудачно прожитый кризис трёх лет, недостаток получаемой от родителей любви, поддержки, не пройденный своевременно этап расщепления делает личность контрзависимой [2]. Такая личность в своих поступках и поведении выбирает стратегию избегания отчуждения партнёра. Контрзависимый пытается не попасть в любой вид зависимости от партнёра, что выражается в недоверии, закрытости, поверхностном общении с партнёром. Он всегда держит партнёра на эмоциональной дистанции. Таким образом контрзависимый партнёр пытается предупредить отделение партнёра и опередить его в этом [5]. Важно отметить то, что контрзависимый может следовать созависимой модели поведения в отношении родительской семьи и контрзависимой в отношении своей. Такая личность много проводит времени с родителями, имеет тесные

взаимоотношения с ними и не обладает этим в своей семье. Может быть поэтому она позволяет вмешиваться членам родительской семьи в жизнь своей?

Представителем такой модели поведения выступает трудоголик, который имеет высокие успехи в работе, но значительно меньше времени уделяет хобби, общению с друзьями и свою семью. На рабочем месте производит впечатление хладнокровного, неэмоционального и трудолюбивого работника с лидерским потенциалом и конкурентоспособностью. Опыт показывает, что среди контрзависимых встречается много начальников, успешных управленцев и бизнесменов, так как они почти живут работой – сбегают в неё от своих проблем в других сферах жизни и пытаются затмить трудовыми успехами неудачи в семейных и дружеских отношениях [6].

Контрзависимые стали часто встречаться в современном обществе. Это молодые люди, которые активно пытаются достичь совершенства во многих сферах: спорт, атлетичное телосложение, питание и здоровый образ жизни, карьера, туризм, хобби, образование, творческое саморазвитие. Внешне они достаточно общительные и открытые, а на самом деле эмоционально замкнутые, не доверяют людям и не проявляют свою эмоциональность и уязвимость в общении. У таких молодых людей внешне наблюдаемая общительность и успешность не коррелирует с наличием качественных счастливых взаимоотношений с психологически зрелым партнёром: отношений либо нет совсем, либо отношения поверхностны, краткосрочны и быстро сменяемы без изменения сценария.

Контрзависимость и созависимость личности всегда связана с другими видами зависимости (химическая зависимость, трудовая зависимость, сексуальная зависимость) [3]. Проявление контрзависимости легко отличить по следующему компоненту: человек зависим и заиклен на одной или нескольких сферах жизни и отказывается от отношений с семьёй, детьми, друзьями, партнёром или имеет с ними поверхностные и неудовлетворительные для обеих сторон общения связи.

### *Литература*

1. Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы /Н.Н. Авдеева // Современная зарубежная психология. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет. – 2017. – Том. 6.- № 2. – С.7-14.
2. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум // – СПб.: Питер. – 2017. – 940с.
3. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь / В.Д. Москаленко// - М.: Институт консультирования и системных решений. - 2018. – 352с.
4. Тэхкэ В. Психика и её лечение: психоаналитический подход/ В. Тэхкэ// - СПб.: Академический Проект. - 2001. – 576с.
5. Уайнхолд Б.К. Бегство от близости. Избавление ваших отношений от контрзависимости – другой стороны созависимости / Б.К. Уайнхолд, Д.Б. Уайнхолд // – СПб.: ИГ «Весь». – 2011. – 528с.
6. Уайнхолд Б.К. Освобождение от созависимости / Б.К. Уайнхолд, Д.Б. Уайнхолд// – М.: Класс. – 2006. – 224 с.

## Креативность как профессионально-важное качество курсантов МЧС России

УДК 159.9

Орленко З.Н.,  
Курсант

Земскова А.А.

доцент кафедры тактики и аварийно-спасательных работ  
Дальневосточная пожарно-спасательная академия – филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, Владивосток, Россия

***Аннотация** В статье представлено изучение креативности как одного из профессионально-важных качеств курсантов МЧС России. Экстремальная профессиональная деятельность предъявляет будущим специалистам высокие требования к их психологическим особенностям. Специалисты экстремального профиля должны обладать высокой стрессоустойчивостью, готовностью к риску, повышенным уровнем внимания, умением быстро принимать решения в критических ситуациях. Во многих психологических исследованиях доказано, что развитие креативности влияет на коммуникативный потенциал, интеллектуальные особенности, воображение, мышление, мотивацию к учебной и профессиональной деятельности, а также на способность адаптироваться к трудным ситуациям. Развитие креативности и творческого потенциала курсантов МЧС России является важной составляющей образовательного процесса для повышения эффективности психологической адаптации в будущей профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова** Психология творчества, развитие, креативность, профессионально-важные качества, личностного саморазвития*

### **Creativity as a professionally important quality of cadets of the EMERCOM of Russia**

***Abstract** The article uses the study of creativity as one of the professionally important quality courses EMERCOM of Russia. Extreme professional activity places high demands on their psychological capabilities. Extreme profile specialists should have high stress tolerance, readiness to take risks, an increased level of attention, the ability to make decisions quickly in critical situations. Many psychological studies have shown that the development of creativity affects the communicative potential, intellectual features, imagination, thinking, motivation for educational and professional activities, as well as the ability to adapt to difficult situations. The EMERCOM of Russia is a component ensuring the increase of the effectiveness of psychological adaptation in future professional activities.*

***Key words** Psychology of creativity, development, creativity, important professional qualities, personal self-development*

В настоящее время педагогами высших учебных заведений большое внимание уделяется не только формированию знаний, умений и навыков будущих специалистов, но также и развитию их творческого потенциала, духовного воспитания.

Исследованиями развития творческого потенциала обучающихся высшей школы занимались Э.В. Зауторова (2007), Т.Ю. Ляхова (2013), М.А. Ценёва (2015).

Актуальность изучения креативности как профессионально-важного качества курсантов МЧС России обусловлена необходимостью повышения творческих способностей и духовных морально-нравственных качеств, способствующих более эффективной адаптации в стрессогенным условиям профессиональной деятельности [2].

Особенности протекания учебного процесса в военизированных учебных заведениях значительно отличаются от условий в гражданских вузах за счет того, что обучение у курсантов включает в себя еще и несение службы. Количество требований, предъявляемых к курсантам, порой несоизмеримо больше, чем к обычным студентам. Условия учебной деятельности курсантов характеризуются очень строгой регламентацией всего образовательного процесса, что обуславливает повышенные требования к их определенным личностным характеристикам. Одна из них – умение быстро адаптироваться к новым и сложным условиям. Эффективная психологическая адаптация представляет собой одну из важнейших предпосылок к успешной профессиональной деятельности, особенно специалистов тех профессий, которые предъявляют повышенные требования к стрессоустойчивости личности. К числу таких профессий, несомненно, относятся военные специальности, отличительной особенностью которых является то, что интенсивная адаптация к профессиональной деятельности протекает в течение всего процесса обучения [1].

Т.Б. Ванеева, С.А. Худякова (2011) определили, что к профессионально-важным качествам, которые необходимо формировать у будущих сотрудников ГПС МЧС России относятся: умение давать четкие, ясные формулировки при сжатом изложении мысли (при ответах и постановке вопроса); способность к быстродействию в условиях дефицита времени; способность объективно оценивать свои достижения, силы и возможности; умение распределять внимание при выполнении нескольких действий, функций, задач; умение выбирать при наблюдении данные, необходимые для решения поставленной задачи; умение дать объективную оценку действиям других людей; способность к разрешению проблем (своих и чужих); умение делать вывод из противоречивой информации [3].

По данным А.А. Земсковой, Н.А. Кравцовой (2015) большинство обследуемых сотрудников МЧС России имеют средние показатели креативности. У курсантов отмечается высокий и средний уровень креативности. Стереотипность мышления более характерна для пожарных, которые мыслят общепринятыми стереотипами и терминами для выражения «здорового смысла» и хорошей социальной приспособляемости. Однако стандартное восприятие



действительности, ригидность мышления могут привести к трудностям в принятии решения в нестандартных ситуациях. Анализ связи между копинг-стратегиями и креативностью показал, что начальники караулов и пожарные с высоким уровнем креативности используют стратегии совладания: «диссимуляция», «оптимизм», «обращение», «конфронтационный копинг». Курсанты с высоким уровнем креативности используют стратегии: «сохранение самообладания», «обоснование смысла», «проблемный анализ», «оптимизм», «конструктивная активность», «отвлечение» и обращение.

При среднем уровне креативности у сотрудников МЧС России и курсантов определены такие копинг-стратегии, как «относительность», «сохранение самообладания», «обоснование смысла», «оптимизм», «сотрудничество», «отвлечение», «самоконтроль» и «принятие ответственности».

Низкий уровень креативности у пожарных и курсантов сопряжен с копинг-стратегиями «обоснование смысла», «оптимизм», «сотрудничество» и «отвлечение».

Таким образом, креативность может являться психологическим фактором, повышающим вариативность в выборе стратегий в экстремальных условиях профессиональной деятельности [2].

Творчество является одной из наиболее содержательных форм психической активности человека, которую следует рассматривать как универсальную способность, обеспечивающую успешное выполнение разнообразной деятельности, как особое свойство человека творчество проявляется в его отношении к предметной деятельности, к другим людям и к самому себе [6].

По мнению Дж. Гилфорда креативность – это способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

В плане нашей проблемы представляет интерес изучение деятельностной стороны творчества, которая направлена на создание объективно или субъективно новых продуктов деятельности. Причем для целей обучения важно, чтобы субъективно новое создавалось путем осуществления действий творческого характера. Итак, под творчеством в процессе обучения можно рассматривать способность курсанта по созданию объективно и субъективно нового посредством действий творческого характера, не поддающихся передаче с помощью описываемой и регулируемой системы операций или действий. Усваивая в процессе творчества знания и способы деятельности, обучающиеся приобретают способность самостоятельно приобретать знания и умения. Поскольку для достаточно сильного побуждения всякая уже известная ранее творческой личности информация кажется недостаточной, ей необходимо новое, более совершенное понимание, умение, результат. В этом смысле можно объяснить интерес к учению, активность поиска нового даже у тех творческих личностей, у которых доминантные потребности давно определились. Творческая личность при этом начинает работать под влиянием активизированной потребности, используя настоящий и предыдущий запас знаний, умений и навыков.

Выделяют два уровня развития способностей: репродуктивный (высокая умелость); творческий (способность создавать новое). Творческий уровень рассматривается в контексте творческих способностей, относительно которых в науке также существуют значительные разночтения. В психологическом словаре творческие способности определяются как совокупность психических свойств, обеспечивающих творчество. Эти свойства характерны для творческой личности с нестандартным мышлением. К ним относят воображение, гибкость ума, дивергентное мышление, мотивации творчества и другие свойства [7].

Творческое отношение курсанта МЧС России к профессиональной деятельности отражает эмоционально-волевую позицию личности, которая проявляется в учебно-профессиональной деятельности с результатом, обладающим новизной, личной и социальной значимостью, и обеспечивает дальнейшую профессиональную творческую самореализацию при условии строгого соблюдения законности и нравственных принципов [5].

Творческий потенциал формируется вследствие личностного саморазвития курсанта, что в свою очередь стимулируется преподавателями.

Активизация личностного саморазвития курсанта в образовательном процессе военизированного учебного заведения должна рассматриваться как побуждение его к активности, как процесс целенаправленных усилий со стороны педагогов по актуализации его внутренних потенциалов. Активизация процесса личностного саморазвития протекает на основе создания педагогических условий, вследствие которых курсант способен самостоятельно и ответственно выстраивать цели, задачи, планы личностного саморазвития.

Одним из условий активизации личностного саморазвития курсанта в образовательном процессе военизированного учебного заведения является включение курсанта в творческую самодеятельность, рождающую мотивацию и опыт личностного саморазвития. Развитие творческой, таким образом, представляет собой одну из центральных линий личностного развития. Творчество подразумевает создание чего-то нового, поэтому саморазвитие личности можно рассматривать как творческий акт, внесение в мир нового, уникального, ранее не существовавшего [4].

Самодеятельность курсантов становится источником творчества, поиска, если этому способствует установка преподавателя, направляющая его на самостоятельное осмысление цели действия и поиска ответов, побуждает участников думать, мыслить, искать [6].

**Вывод.** Таким образом, развитие креативности у курсантов МЧС России является одной из наиболее приоритетных направлений образовательной деятельности. В каждом ВУЗе МЧС России проходят мероприятия культурной направленности, посвященные профессиональным праздникам, проводятся соревнования по шахматам, курсанты из числа самодеятельности ставят театральные постановки, проводят утренники для детей в детских домах и школах. Исходя из всего этого, можно сделать вывод, что влияние творчества на сознание курсантов оказывает положительный эффект, способствующий развитию креативности, коммуникативного потенциала и познавательных функций.

### *Литература*

1. Грицевич Т.Д. Личность курсанта: психологические особенности бытия // материалы Междунар. науч.-практ. конф.
2. Земскова А.А., Кравцова Н.А. Копинг-стратегии у сотрудников МЧС России с различными уровнями креативности // Научная электронная библиотека. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23823767>
3. Ванеева Т.Б., Худякова С.А. К проблеме развития профессионально важных качеств сотрудников ГПС МЧС России // Научная электронная библиотека. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26564135>
4. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. – 1996 – 2
5. Возмилова И.В. Развитие творческого отношения курсантов вузов МВД к профессиональной деятельности в процессе изучения иностранного языка. // Научная электронная библиотека. - Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-tvorcheskogo-otnosheniya-kursantov-vuzov-mvd-k-professionalnoi-deyatelnosti-v-prots>
6. Зауторова Э.В. Развитие творческих способностей курсантов в процессе обучения // Научная электронная библиотека. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-kursantov-v-protsesse-obucheniya>
7. Ценёва М.А. Формирование творческих способностей студентов ВУЗа как психолого-педагогическая проблема // Научная электронная библиотека. - Режим доступа: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37182>
8. Орленко Захар Николаевич, Владивосток, Дальневосточная пожарно-спасательная академия – филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, [zahar\\_96\\_o@mail.ru](mailto:zahar_96_o@mail.ru)
9. Земскова Анна Андреевна, Владивосток, Дальневосточная пожарно-спасательная академия – филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, [anet\\_8888@bk.ru](mailto:anet_8888@bk.ru)

## Усталость от сострадания и эмоциональная компетентность приёмных родителей

УДК 159.9

Орлова Д.А.,

Лобанов А.П.

Д. психол. н., профессор

Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка  
Минск, Белоруссия

**Аннотация** Статья посвящена новой области психологической теории и практике – «усталость от сострадания» – в контексте концепции Ч. Фигли (C. Figley). характеристике явления на примере. Приведены результаты пилотажного исследования структурных компонентов усталости от сострадания приёмных родителей как одной из групп специалистов помогающих профессий, а также взаимосвязи усталости от сострадания и эмоциональной компетентности.

**Ключевые слова** усталость от сострадания, риск выгорания, потенциал сострадания, эмоциональная компетентность, эмоциональный интеллект, помогающие профессии.

### **Fatigue of compassion and emotional competence of foster parents**

**Abstract** The article is devoted to a new area of psychological theory and practice - "fatigue of compassion" - in the context of the concept of C. Figley. characteristic of the phenomenon by example. The results of a pilot study of the structural components of fatigue of compassion of adoptive parents as one of the groups of specialists in helping professions, as well as the relationship of fatigue of compassion and emotional competence, are presented.

**Key words** compassion potential, existential vacuum, existential competencies, compassion fatigue, burnout risk, helping profession, emotional intelligence, compassion professions

Одним из негативных последствий эпохи индустриальной цивилизации стала неспособность общества отражать растущие угрозы «настоящего» и двигаться вперёд с учетом всех внутренних и внешних преобразований. Массовое образование, выступающее за равный (одинаковый) подход в образовании к индивидууму, привело социум к неспособности выражать эмпатию и сострадание к себе подобным.

«Эмоциональная атрофированность» породила в современном социуме внутреннюю пустоту, «экзистенциальный вакуум». Данный термин был впервые употреблен в профессиональной литературе Виктором Франклином в 60-е годы XX века в книге «Человек в поиске смысла», где он определяет понятие как «переживание бездны» [цит. по 11]. Также в докладе «Образование для сложного общества», подготовленном российскими и зарубежными специалистами, прослеживаются многочисленные упоминания

о системных проблемах современного общества, неразвитости экзистенциальных компетенций (играющие важнейшую роль в формировании динамичного социума) его граждан [12].

Одним из ключевых показателей зрелого и развитого общества является умение сострадать и оказывать помощь тем, кто оказался в трудной жизненной ситуации. Такое же отношение требуют к себе и специалисты помогающих профессий. Ранее любое проявление их эмоционального опустошения было принято обозначать термином «эмоциональное выгорание». Однако, современным психологам удалось определить и установить в профессиональном тезаурусе новый научный термин, более полно определяющий такого рода «профессиональное заболевание» – усталость от сострадания.

«Усталость от сострадания» (*compassion fatigue*) есть состояние эмоционального напряжения и возбуждённости в следствии повторяющихся переживаний травматического опыта и деперсонализации (циничного и бесчувственного отношения к другим людям) [1; 2]. В отличие от выгорания, проблема «усталости от сострадания» является повторяющимся процессом с тесным контактом специалиста с травмирующим опытом клиента. Его результатом является «эмоциональный вакуум» и, как следствие, потеря способности специалиста оказывать консультативную помощь пострадавшим.

Усталость от сострадания у социальных работников формируется исходя из двух основных характерных данной профессии компонентов: сильная эмпатия и высокая профессиональная ответственность. Другими словами, желание облегчить страдания (и трудности) клиента приводят к стрессу от усталости, помноженному на совокупность травматических воспоминаний, и, как следствие, к усталости от сострадания. Таким образом, можно с уверенностью говорить о том, что данная «болезнь» может быть причислена к хроническим и неизбежным профессиональным заболеваниям социальных работников.

Впервые понятие «усталость сострадать» было использовано в 1948 году в работе Роберта Мертона «Массовая коммуникация, массовые вкусы и организованное социальное действие». Под этим термином он понимал наркотизирующая дисфункция СМИ. Однако, дальнейшие исследования не подтвердили наличие связи между сообщениями о социальных проблемах и «эмоциональной усталостью» от них. Позднее в научных публикациях усталость сострадать стали определять как «опустошенность, которую испытывают на работе люди, профессионально оказывающие помощь» (или ослабление чувства сострадания по отношению к «жертвам») [3, с. 206–208]. Первыми учеными, которые эмпирически изучали данную проблемную область, являются К. Кинник, Д. Крэгмон и Г. Камерон [3;9].

Усталость от сострадания имеет ряд симптомов и развивается по принципу «снежного кома». К основным факторам, служащим «прямыми раздражителями», принято причислять соприкосновение со страданием, посттравматический стресс, монотонную работу и необходимость принятия различных решений в обыденной жизни и профессиональной деятельности.

Отличительная особенность такого явления – точка эмоционального пресыщения и ослабление чувства сострадания к пациентам или клиентам, находящимся в бедственном положении, разным категориям обучающихся.

Для научного объяснения данной профессиональной деформации Ч. Фигли (С. Figley) была разработана модель, исходя из которой наглядно прослеживается зависимость симптомов усталости от сострадания и посттравматического стресса. Он также утверждает, что усталость от сострадания проявляется в эмоциональном, умственном (ментальном) и физическом истощении специалистов помогающих профессий.

Понятие «помогающие профессии» (*helping professions*) представляет собой все те профессии, теории, исследования и практика которых направлена на помощь другим людям, выявление и решение их проблем, а также расширение представлений о возможных дальнейших действиях подопечного в конкретной ситуации. По классификации Е.А. Климова, помогающие профессии можно отнести к группе социономических профессий. Специфика таких профессий заключается в том, что их продукт представляет собой «личностный вклад», то есть он принципиально не отделен личности специалиста [7].

В настоящее время прослеживается серьезный пробел в разработке и внедрении правовых и законодательных актов, оказывающих содействие и помощь специалистам помогающих профессий. Несмотря на это, активная поддержка данного профессионального сообщества является крайне необходимой для развития человечества в целом. Ежедневно социальные работники оказывают психологическую помощь сотням клиентов, переживших травматический опыт. Они вкладывают в работу не только профессиональные, но и личные силы, поэтому столь важно выявить взаимосвязь усталости от сострадания и эмоциональной компетентности специалистов помогающих профессий.

Методика и организация исследования. Цель исследования заключалась в изучении сострадания от усталости и эмоциональной компетентности, а также взаимосвязи названных выше переменных. База проведения исследования – ГУО «Минский областной институт развития образования». В исследовании приняли участие 20 приемных родителей в возрасте от 36 до 59 лет, имеющие от 1 до 7 детей и стаж работы – от 10 до 16 лет, включая 17 женщин и 3 мужчины.

В качестве диагностического инструментария использована методика «Compassion Fatigue and Satisfaction Self-Test for Helpers» («Усталость от сострадания и проверка на уровень удовлетворения от работы специалистов помогающих профессий») Чарльза Фигли [2] и разработанная на основе теста «Эмоциональный интеллект» И. Джерабек методика «Эмоциональная компетентность» И. М. и Г. В. Юсуповых [8; 9].

1. Тест Ч. Фигли включает три шкалы: потенциал сострадания (ПС), которая характеризует силу сопереживания специалиста пациенту / клиенту, который перенёс какой-либо травматический опыт; риск выгорания (РВ), которая определяет силу опустошенности по отношению к своей работе и риск

усталости от сострадания (РУ), которая объясняет степень ослабления чувств сопереживания по отношению пережившим травмирующий опыт людям.

## 2. Методика И.М. и Г.В. Юсуповых

Пилотажный характер исследования и, как следствие, ограниченность выборки предопределили анализ полученных результатов. На основании медианного критерия группа респондентов (с учётом показателей по каждой шкале двух названных выше методик) делилась на две подгруппы, соответственно ниже или выше средних значений. В результате было установлено, что среди приёмных родителей реже встречаются люди с выраженным риском усталости от сострадания ( $m=34,4$ ;  $Me=34$ ;  $SD=11,43$ ), который объясняет степень ослабления чувств сопереживания по отношению к пережившим травмирующий опыт людям, и риском выгорания ( $m=56,6$ ;  $Me=55$ ;  $SD=10,52$ ), который определяет силу опустошенности по отношению к своей работе, но чаще представлены испытуемые с высоким потенциалом сострадания ( $m=102,35$ ;  $Me=103,5$ ;  $SD=14,53$ ). Другими словами, можно предположить, что приемных родителей как представителей помогающих профессий характеризует потенциальная склонность к состраданию (сопереживанию) и в то же время отсутствие критического уровня риска усталости от сострадания и риска выгорания от заботы о других людях. Первое предопределяет их направленность (выбор) деятельности, второе является гарантом сохранности собственной личности.

Методика «Эмоциональная компетентность» И.М. и Г.В. Юсуповых состоит из 8 шкал, включая четыре шкалы первого порядка: саморегуляция (СР), рефлексия (Р), регуляция взаимоотношений (РО), эмпатия (Э); четыре шкалы второго порядка (интегративные шкалы): поведенческий, когнитивный, интраперсональный и интерперсональный блоки, а также предусматривает итоговую оценку индекса эмоциональной компетентности (ИЭК). Ниже мы ограничимся анализом показателей респондентов по первичным шкалам методики с учётом ИЭК (более полный анализ представлен в [8]).

В группе приёмных родителей чаще встречаются респонденты с более высокими показателями саморегуляции, рефлексии и эмпатии, а также с высоким суммарным индексом эмоциональной компетентности, и, напротив, реже – со способностью к регуляции взаимоотношений (таблица).

Таблица 1 – Эмоциональная компетентность приёмных родителей

Шкалы	Me	m	SD	Min	Max
Саморегуляция	31,00	30,00	5,35	20,00	39,00
Рефлексия	34,00	33,50	5,60	24,00	45,00
Эмпатия	30,00	29,55	4,15	23,00	39,00
Регуляция взаимоотношений	31,00	31,35	4,39	23,00	39,00
Индекс ЭК	123,29	123,02	10,31	102,34	139,19

На основании ранжирования базовых шкал эмоциональной компетентности можно предположить, что респонденты более склонны к рефлексии (33,5) и регуляции отношений (31,5), чем к саморегуляции (30) и эмпатии (29,55). Преобладание рефлексии и регуляции взаимоотношений говорит о направленности их когнитивного вектора на самопознание, а поведенческого вектора – на взаимодействие с окружающими. Субдоминантная выраженность саморегуляции и эмпатии свидетельствует о вторичности направленности на себя (поведенческий вектор) и более низкой значимости эмоционально-когнитивной децентрации своего «Я» (когнитивный вектор). Приёмные родители, проявляя заботу о своих подопечных, в целом осознают, что решают не столько свои, сколько чужие проблемы. Другими словами, речь не может идти о прямой компенсации нереализованного родительства.

Взаимосвязь между усталостью от сострадания и эмоциональной компетентностью респондентов мы определяли при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Установлено, что риск выгорания респондентов коррелирует с их способностью к саморегуляции (0,59;  $p < 0,01$ ) как направленностью на себя и обратно пропорционально взаимосвязан с индексом эмоциональной компетентности (-0,45;  $p < 0,05$ ) и эмпатией (-0,53;  $p < 0,05$ ). Потенциал сострадания коррелирует (на уровне тенденции) с индексом эмоциональной компетентности (0,37) и регуляцией взаимоотношений (-0,41;  $p < 0,1$ ); риск усталости от сострадания – с саморегуляцией (0,31). Тем самым, эмоциональная компетентность играет важную роль в профилактике усталости от сострадания и риска выгорания.

Заключение. Специалисты помогающих профессий с полной ответственностью могут быть отнесены к группам социального риска. Их проблемы во многом обусловлены пресыщением от общения, дефицитом специальной информации и профессиональной взаимопомощи, трудностями принятия решений в ситуации неопределённости, монотонным и повторяющимся изо дня в день характером деятельности, отсутствием полноценной обратной связи и поддержки со стороны руководства, низкой оплатой труда и ненормированным рабочим днём [1]. Предложенный Ч. Фигли выход из создавшегося положения: смириться с усталостью от сострадания или уповать на самопомощь [2], остаётся актуальным. Для предотвращения эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий, уменьшения количества случаев нервных срывов, а также для успешного осуществления профессиональной деятельности, необходимо учитывать их усталость от сострадания и их эмоциональную компетентность. При этом необходимо осознавать, что проблемы усталости от сострадания не ограничиваются эмоциональной сферой и эмпатией, они затрагивают сферу когниций и поведения человека и специалиста.



### *Литература*

1. Дрейфелде-Габрушева И. Арт-терапия для уменьшения «выгорания» и усталости от сострадания у работников учреждений длительного социального ухода / И. Дрейфелде-Габрушева // Психология для нас. – 2006. – № 3 (28). – С. 12–17.
2. Figley C.R. Psychometric Review of Compassion Fatigue Self Test / C.R. Figley, B.H. Stamm // Measurement of Stress, Trauma and Adaptation. – Lutherville: Sidran Press, 1996. Режим доступа: <http://www.sidran.org/digicart/products/stms.html>.
3. Кинник К. Усталость сострадать: коммуникация и чувство опустошенности в отношении социальных проблем / К. Кинник, Д. Кругман, Г. Камерон. – Казань: Логос, 2000. – 250 с.
4. Бачурина А.Б. Помогающие профессии в контексте компетентностного подхода / А.Б. Бачурина // Ученые записки Забайкальского гос. ун-та. – 2011. – № 1. – С. 8–12.
5. Влах Н.И. Эмоциональное выгорание у представителей «помогающих» профессий / Н.И. Влах // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. – 2015. – № 4. – С. 15–18.
6. Кожухарь Г.С. Исследование профессионально важных качеств специалистов помогающих профессий // Г.С. Кожухарь, А.Н. Петрова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 65–73.
7. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 400 с.
8. Юсупов И.М. Тест эмоциональной компетентности / И.М. Юсупов, Г.В. Юсупова // Журнал для психологов: Социальный психолог. – 2009. – № 1. – С. 141–149.
9. Алдер Г. Техники развития интеллекта / Г. Алдер. – СПб.: Питер, 2001. – 192 с.
10. Лобанов А.П. Усталость от сострадания специалистов помогающих профессий / А.П. Лобанов, Д.А. Орлова // Адукацыя і выхаванне. – 2019. – № 6. – С. 30–35.
11. Человек в поисках смысла: сборник / под ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
12. Образование для сложного общества. – 2018. – Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/0B9ZvF6mQ5FMbSTFKVmhodU5rNTNiTXpUZ2QwZktiR0pzSmJR/view>.

## Психодиагностические возможности проективной рисуночной методики «Десять комнат»

УДК 159.9.072.5

Панченко Л.Л.

К. биол. н., доцент кафедры философии и юридической психологии  
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
Владивосток, Россия

*Аннотация* В статье приводятся данные по использованию методики «Десять комнат» с психодиагностическими целями в групповой и индивидуальной психотерапии. Методика «Десять комнат» была предложена И.В. Стишенок как тренинговое упражнение для осознания участниками собственной модели поведения при проявлении различных эмоций. Опыт использования методики «Десять комнат» в различных тренинговых и учебных ситуациях позволил расширить интерпретационные возможности рисуночной методики, что делает возможным использование ее как психодиагностическую в экспресс-диагностике стиля эмоционального реагирования, актуального эмоционального состояния и т.д.

*Ключевые слова* проективные методики, эмоции, психодиагностика, психотерапия, рисуночные методы.

### Psychodiagnostic opportunities of a projective pictorial technique «Ten rooms»

*Abstract* Data on use of a technique "Ten rooms" with the psychodiagnostics purposes in group and individual psychotherapy are provided in article. "Ten rooms" has been offered I.V. Stishenok as training exercise for awareness of own behavior model by participants at manifestation of various emotions. Experience of use of a technique "Ten rooms" in various training and educational situations has allowed us to expand interpretative opportunities of a picture technique that does possible her uses as psychodiagnostic in express diagnostics of style of emotional reaction, a current emotional state, etc.

*Keywords* projective techniques, emotions, psychodiagnostics, psychotherapy, picturesque methods.

Рисуночные тесты широко используются психологами с дифференциально-диагностическими и психокоррекционными целями, как в практике групповой работы, так и в индивидуальном консультировании. Проективный рисунок есть метафорическое самописание [16], которое, при определенных усилиях, дает возможность психологу лучше понять человека, пришедшего за помощью. Неопределенность стимула в проективном рисовании позволяют рисующему выразить свои потребности, самоотношение, эмоциональный спектр. Эмоции – это чувственные состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов [2; 9]. Эмоции являют себя переживаниями, связанными с удовлетворением, или неудовлетворением витальных и иных потребностей человека, что делает эмоции важнейшим регулятором деятельности человека [12]. Психологи

считают эмоции сложным психическим феноменом, в котором, среди прочих аспектов, для практического психолога наиболее актуальным является переживаемое или осознаваемое чувство.

О.А. Сергеева формулирует понятие эмоциональной культуры школьников как целостного динамического личностного образования, имеющего собственную систему знаний о развитии и проявлении эмоций, способах и умениях их анализа [11]. Сформированная эмоциональная культура личности способствует вербализации эмоций, его эмоциональной открытости, эмпатии, эффективному преодолению социальных стрессов. Эмоциональная культура способствует психоэмоциональному благополучию и успешной социализации ребенка в связи с тем, что является частью социальной культуры и включает в себя понимание эмоций и поведения других людей, выстраивание отношений в силу необходимой ответственности за свои переживания перед собой и перед другими [3]. Понятие эмоциональной культуры оказывается уместным и в том случае, если разговор идет о взрослых. Отсутствие или недостаточность эмоциональной культуры человека может привести к проблемам в коммуникации, психосоматическим проблемам, нарушениям мотивации к работе и учебе. «Переживание эмоций в адрес предмета приводят к разворачиванию определенных непреднамеренных действий, носящих преимущественно бессознательный характер. Так, эмоция радости, являясь ответом на наличие крепкой связи с предметом, активность направляет на поддержание этой связи в "рабочем состоянии". В свою очередь, эмоция печали, являясь ответом на разрыв связи человека с предметом, активность направляет на "оплакивание" этого разрыва» [10].

Эмоциональная культура взрослого человека чаще определяется понятием «стереотип эмоционального поведения» [1]. Последний может определяться врожденными свойствами нервной системы и природной жизненной энергией (темперамент) и результатами воспитания, создающего у человека стереотипные паттерны эмоционального поведения в типичных обстоятельствах. Средовое (воспитательное) воздействие в отношении эмоций можно проследить в большей вербальной агрессивности мужчин [4] (Колпакова) и большей открытости женщин в отношении страха, печали, плача; в этом смысле можно говорить о гендерном стереотипе эмоционального поведения.

Субъектный подход к эмоциям клиента в психотерапии предполагает выявление ресурсов человека по развитию и коррекции собственной эмоциональности, большую степень осознанности эмоций и гармонизацию эмоционального спектра. Субъектный подход изучает потенциальные возможности и способы безопасного и эффективного развития эмоциональности человека [13]. В этом русле использование проективных методов создает основу для диалога и может быть использовано как для диагностики эмоциональных стереотипов, так и для совместного с клиентом размышления о путях развития эмоциональной сферы личности.

Методика «Десять комнат» была предложена И.В. Стишенок как тренинговое упражнение для осознания участниками собственной модели поведения при проявлении различных эмоций [15]. Инструкция ведущего: «Представьте, что вы живете в доме, в котором десять комнат: радости, страха,

печали, плача, злости, агрессии, одиночества, надежды и еще две. Какие? Решать и называть вам. Разделите лист на десять частей (комнат), каждую надпишите одним из перечисленных выше чувств и нарисуйте в каждой комнате ее символ». В процессе рисования участники обдумывают ответы на вопросы: «Как часто вы бываете в каждой комнате, что делаете?» и «В какой из комнат вы черпаете силы, а в какой, наоборот, теряете?». По завершении рисования происходит обсуждение на тему позитивных и негативных чувств, амбивалентности многих чувств и состояний (одиночество, надежда), актуальных потребностях (чувства, придуманные самими участниками) [15, с.105]. Для выполнения работы участникам предлагаются цветные карандаши, стандартные наборы из 10 цветов, допустимо использование ластика. Использование фломастеров и цветных восковых мелков в данном случае неэффективно, как не дающих информацию о степени нажима (уровне психомоторного тонуса). Каждую «комнату» рисующий подписывает ручкой или простым карандашом. Методика предполагает как групповой, так и индивидуальный вариант использования.

Опыт использования методики «Десять комнат» в различных тренинговых и учебных ситуациях позволил нам расширить интерпретационные возможности рисуночной методики, что делает возможным использование ее как психодиагностическую в экспресс-диагностике стиля эмоционального реагирования, актуального эмоционального состояния и т.д. При сохранении авторской инструкции уместны небольшие комментарии, например: «Вы можете начать с любой эмоции, задавать собственный порядок рисования, располагать комнаты на листе на свой вкус» для стимуляции творчества рисующих, ухода от стереотипной, заданной инструкцией последовательности рисования, с одной стороны и расширения интерпретационных возможностей методики, с другой. Кроме этого, вводится запрет на рисование «смайликов», за которыми респонденты прячут фактическое отношение к эмоциям. Перед началом рисования, или после него возможно разъяснение психологом значения стимулов, среди которых есть эмоции (радость, злость, страх, печаль, надежда), состояния (одиночество), действия (агрессия, плач).

Работа с методикой «Десять комнат» велась автором на протяжении 10 лет (2008 – 2018) с разными группами, среди которых были студенты вузов Владивостока (Тихоокеанский государственный медицинский университет, Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского, Дальневосточный федеральный университет, Владивостокский университет экономики и сервиса) и моряки высшего плавсостава, проходившие курсы повышения квалификации по психологии на базе Владивостокского морского колледжа. Кроме основной массы российских студентов в исследовании приняли участие китайские студенты (20 человек), обучающиеся во Владивостокском университете экономики и сервиса. Общее количество рисунков, проанализированное автором, превышает 300.

В ходе обследования рисующим после окончания рисования задаются вопросы:

1. В каком порядке были заполнены «комнаты»? (Актуальность и осознанность эмоций).

2. Какие комнаты было заполнять труднее (легче)? (Степень осознанности эмоций).

3. Все ли «комнаты» заполнены? (Осознанность эмоций).

Если психолог не понимает, что нарисовано (символ), он задает уточняющие вопросы.

Критерии и признаки для интерпретации могут быть содержательными (что нарисовано) и структурными (как нарисовано). Структурные (формальные) признаки – характер линий, нажим на карандаш, размер рисунка и т.д., – в большой степени связаны с индивидуально-личностными характеристиками рисующего. Для интерпретации рисунка необходимо учитывать целостное впечатление от него и весь комплекс признаков.

Признаки, специфические для методики «Десять комнат»:

1. Порядок рисования. Часто люди начинают рисовать с комнаты «радость» и идут далее по списку, однако, в большом количестве рисунков в качестве первой эмоции изображаются символы других эмоций: страх, одиночество, любовь, печаль. Это может говорить об актуальности изображаемого эмоционального состояния. Плохо осознаваемые, вытесненные эмоции уходят на последние позиции на листе и по времени рисования. В этом случае символ рисуется долго, человек не знает, что изобразить в виде символа, часто задумывается, раздражается.

2. Расположение на листе и размеры комнат. «Стандартное» изображение комнат в виде разлинованного на равные десять отсеков листа встречается в большинстве случаев, однако, многие респонденты располагают комнаты в соответствии с собственными представлениями (рис.1):

- Комнаты расположены в виде пирамиды, где наверху – самая актуальная потребность (часто и рисуется первой), а остальные комнаты – рядами ниже. В этом случае, чем выше эмоция, тем она важнее для автора рисунка.

- Комнаты группируются в центральной части листа, соединены между собой «коридорами», «дверями» или стрелками. Человек осознает динамику эмоций (страх может перейти в злость), группирует эмоции и состояния по энергетической близости (печаль, страх, одиночество). В центре, как правило, оказывается актуальная эмоция, размер комнаты которой больше остальных. Подобные рисунки характерны для людей с высокими рефлексивными способностями, ориентированными на саморазвитие.

- Комнаты с эмоциями разделяются на ряды: позитивные, нейтральные, негативные. В этом случае позитивные рисуются сверху, негативные – внизу. Респондент сам обозначает критерий, по которому разделил эмоции. Самый яркий пример из подобного разделения дал респондент (старший механик, моряк, 47 лет), который внизу поместил злость, агрессию и ярость (добавленная эмоция). При этом нижний ряд был отделен от двух других каменным забором, рядом с которым была изображена сидящая на цепи собака. Подобный самозапрет на проявление эмоций стенического ряда характерен для высшего плавсостава на флоте и является одной из характерных проблем эмоционального реагирования этой профессиональной группы.

- Если комнаты располагаются на листе не рядами, а в свободном порядке, можно интерпретировать проживание эмоций человеком исходя из классических канонов интерпретаций рисунков (левая часть листа – прошлое, интровертированность, семейные отношения, правая – будущее, экстравертированность, социум) [16].

- По размерам комнат можно предположить значимость изображаемой эмоции: чем больше размер комнаты, тем чаще человек стремится испытывать эту эмоцию, это актуальные желаемые состояния. Эмоции, которые человек испытывать не любит, боится, стесняется, помещаются им в меньшие, относительно других, комнаты.

3. Цвета рисунка. Связь цвета с эмоциями позволяет понять значение эмоции для рисующего. Ассоциации образа эмоции, с зеленым, красным и желтым цветами говорят о «положительных» характеристиках эмоции. «Отрицательные» характеристики эмоции представлены в коричневом, черном и сером цветах. Наиболее общее значение цвета характерно для большинства рисуночных методик [6; 8; 10; 14].

4. Символика эмоций. Наличие символа в соответствующей комнате чаще всего связано с осознанностью этой эмоции человеком. В качестве символов рисуются конкретные образы (слезы-капли), символические стереотипные образы (сердечки), образы, имеющие личную значимость. В случае, когда символ эмоции не рисуется совсем (пустая комната) или комната просто заштриховывается, можно предположить неосознанность данной эмоции (Рис. 1).



Рисунок – 1. Пример рисунка со штриховкой (страх, печаль, агрессия) по сравнению с рисунком с полностью прорисованными символами.

Чаще всего заштрихованными оказываются квадраты страха, печали, одиночества. В этом случае можно предположить плохое осознание человеком данной эмоции.

### Символика эмоций:

- *Радость* изображается в виде растений, пейзажей, солнца, воздушного шара, детей и семьи, радуги, фейерверка. Символы раскрашиваются в яркие цвета, часто многоцветны. Часто это комната, которая заполняется первой. Сложности с изображением комнаты радости могут означать недопустимость радости для респондента, как результат строгого воспитания с родительской установкой «Радость надо заслужить». Это может быть характерно для перфекционистов, людей с «комплексом отличника», тревожных, быстро истощающихся. В случае с психологической травмой, возможна заштриховка эмоциональных комнат позитивного ряда (радость). Например, женщина 38 лет на первые три позиции ставит печаль, плач, страх, а радость оказывается десятой в ряду эмоций (штриховка розовым цветом). В анамнезе – изнасилование в подростковом возрасте, которое «сломало всю жизнь».

- *Страх*. Изображения символов страха неоднозначны и могут быть разделены на несколько групп: 1) конкретные страхи прорисовываются в виде предмета страха: пауки, змеи, высота, море, хищные животные, болезнь; 2) страх смерти прорисовывается в виде могил, крестов, черепов. Осознание страха смерти и конкретных причин ее связаны с взрослым сознанием респондента. 3) Страх мифических существ иногда встречается в подростковых и молодежных рисунках, например, в рисунках китайских студентов 19-20 лет обоего пола страх обозначен в виде привидения довольно часто, что можно интерпретировать как инфантильное сознание рисующего. 4) социальные страхи: много работы, страх неудачи в учебе, защиты диплома (у студентов); 5) страх неизвестности (закрытые коробки, двери, чемоданы); 6) мимическое выражение страха (большие глаза, волосы дыбом); 7) абстрактные изображения. Последние два варианта могут быть связаны с невротической тревогой, когда есть опыт постоянного проживания страха, но нет конкретной его причины. Цветовая гамма страха: серый, черный с редкими вкраплениями других цветов. Изображение страха может быть проблематичным у мужчин, что связано с гендерными стереотипами воспитания (мужчины не боятся). Респонденты мужского пола иногда сразу заявляют: «Это не про меня», однако, после некоторой паузы или беседы рисуют символ страха.

- *Печаль* часто изображается в виде природного явления (дождя, заката, моря, осеннего листопада) или плачущего человека. Печаль может быть связана либо со светлой грустью (ресурсное состояние, когда человек может побыть наедине с собой), либо с потерей (горем). Часто используемые цвета: синий, голубой, серый.

- *Плач* часто изображается в виде дождя или плачущего человека (часто – ребенка), но иногда рисуется причина плача – потеря (могила). Проблема изображения плача может быть у мужчин, что также связано с гендерными стереотипами воспитания (мужчины не плачут) и у женщин с девизом «Я должна быть сильной». У людей, плачущих легко и часто, дождь на рисунке, как правило, обильный, с частыми и плотными каплями. Часто используемые цвета: синий, голубой, коричневый.

- *Злость* изображается в виде: 1) мимических проявлений эмоции (красное лицо, сведенные брови, крик, зубы); 2) оружия (лук и стрелы, пистолеты, пушки, бомбы, бикфордов шнур); 3) энергетических явлений (взрывы, молнии); 4) конкретных причин злости (ссора с женой, автомобильные пробки); 5) мифических существ (черти). Рисунок злости часто имеет пространственные связи в рисунке с рисунком агрессии, в этом случае респондент понимает взаимосвязь эмоций и действий. Женщины часто рисуют злость и агрессию в последний момент, рисование вызывает затруднения, символы связаны в большей степени с мимикой или мифическими существами (чертиками). Слабый уровень осознания стенических эмоций может быть связан с гендерными стереотипами воспитания (девочки милые, не злятся). Используемые цвета: черный, красный, оранжевый, фиолетовый.

- *Агрессия* часто изображается в виде телесного выражения агрессии: зубы или клыки (вербальная агрессия), кулаков (физическая агрессия), оружия (ножи, пистолеты, бомбы, топоры), иногда рисуются военные действия или сценки нападения бандитов. Используемые цвета: черный, красный.

- *Одиночество* – неоднозначный символ, может быть понят как изоляция (стрессор) или уединение (ресурсное состояние). В первом случае рисуются одинокие человечки черного цвета, решетки, пустые комнаты, темная штриховка. Во втором – птица, свеча, книга, кружка кофе, телевизор, цветок, символ инь-янь, море, ключ и т.д. Цветовая гамма разнообразна и позитивна: желтый, сиреневый, голубой. Зачастую, выбор стимуляции (изоляция или уединение) связан с интроверсией-экстраверсией. Интроверты любят одиночество и используют как источник энергии, тогда как для экстравертов одиночество непонятно и неприятно. Национальный колорит переживания одиночества прослеживается в рисунках китайских студентов: одиночество – это когда человек ест один.

- *Надежда* – также неоднозначный символ, воспринимается или как потеря времени, когда необходимо действовать, или как источник энергии. В нашем опыте надежда – всегда позитивный символ: парусник с алыми или белыми парусами, цветы, восход солнца, полет птицы, флаг на ветру, остров в океане... Комнату этого чувства часто рисуют в начале. Цветовая гамма разнообразна и позитивна.

- *Выбираемые эмоции.* Эмоции, которые сам респондент добавляет в рисунок, говорят об его ценностях и актуальных потребностях в данный момент [15]. Часто выбираемые эмоции, состояния и чувства: любовь, счастье, нежность, спокойствие, восхищение, интерес, умиротворение, терпение, воодушевление, успех. Потребность в позитивных эмоциях означает потребность в энергии для жизни и решения повседневных задач. Кроме того, положительные эмоции сигнализируют об удовлетворении одних потребностей и являются основой для формирования других, более высоких, потребностей [7]. Однако зачастую респонденты рисуют необычные эмоции и состояния, которые являются отражением их актуального состояния: апатия, риск, вина, смущение.

Использование рисуночного символа эмоции как метафоры актуализирует характерные для человека стереотипы эмоционального реагирования, что



существенно расширяет диагностические возможности предложенной методики. Предметом анализа может стать баланс позитивных и негативных эмоций в рисунке или их представленность на первых позициях. Преобладание позитивных эмоций может говорить об оптимизме или быть связанным с сангвиническим темпераментом. Меланхолики чаще начинают рисование с эмоций страха, а холерики – с агрессии и злости (или, по крайней мере, у них редко бывают проблемы с рисованием этих комнат). Следует также обратить внимание на общий колорит рисунка, энергетическую насыщенность рисунка и отдельных эмоций: яркий многоцветный рисунок характерен для оптимального состояния респондента, тогда как слабый нажим и еле заметные контуры могут свидетельствовать об актуальном состоянии психоэмоционального истощения или типологических и личностных особенностях рисовальщика (меланхолик, психастеник). Выбор в цветовом ряду в первую очередь коричневого, серого, черного цветов связано с состоянием выраженного стресса [5; 6; 14]. Количество заполненных символами комнат связано со степенью осознанности конкретных эмоций и уровнем рефлексивности личности в целом.

Примеры использования методики в психологическом консультировании.

Девушка 20 лет, студентка выпускного курса, отличница, жалуется на нехватку сил, расстройство сна. На рисунке первыми рисует символы в комнатах злости, страха и одиночества (Рис 3.)



Рисунок – 3 Пример рисунка с преобладанием негативных эмоций.

Радость изображена в виде маски, закрывающей печальное лицо, и изображена на рисунке последней из заданных эмоций. Желаемые эмоции – спокойствие и отдых (гармония). Из беседы выясняется, что студентка – «перфекционист с большим стажем», с детства родители (мать) требовали отличных отметок, высоких результатов в учебе. Девушка плохо понимает, что значит радоваться: «когда все улыбаются, я тоже...». Кроме этого, есть запрет на проявление стенических эмоций – «злость у меня в голове» (на рисунке это красные волосы, и дерутся коты, а не люди). По результатам исследования по методике К. Изарда преобладает дистимный вариант реагирования, по Шкале дифференциальных эмоций в адаптации А.Б. Леоновой – выражен блок

тревожно-депрессивных эмоций. В дальнейшей беседе с психологом девушка призналась, что постоянно живет в тревоге, от которой безумно устала, но постоянно ждет одобрения от окружающих, поэтому «надо держать лицо». Обсуждение рисунка и беседа с психологом помогли понять, что положительные эмоции – необходимы для получения энергии, «это витамины», которые помогают жить. С этого начинается работа по изменению картины мира.

В другой ситуации – моряк, механик на теплоходе, 30 лет. Проблема границ – «мною все командуют». Первые заполненные комнаты – страх (тигра) и плач (стукнул палец молотком) (Рис. 4). Последними, после долгого раздумья, нарисованы злость от ссоры с женой и агрессия: человек командует другому: «Иди сюда!» – актуальная для рисующего ситуация. По размеру картинок и нажиму можно понять, что человек – меланхолик, он слегка инфантилен, боязлив, неконфликтен и много сил прилагает на то, чтобы быть сдержанным – эта характеристика появляется по воле рисующего, но так слабо прорисована, что еле заметна. В беседе моряк признается, что «сдержанность» - гиперконтроль ограничивает его в общении, и тесно связана с одиночеством, которое (неожиданно для него) появляется в соседнем квадрате. Акцент на ресурсе – радость, любовь, надежда, – помогают осознать ответственность за проживание собственных эмоций.

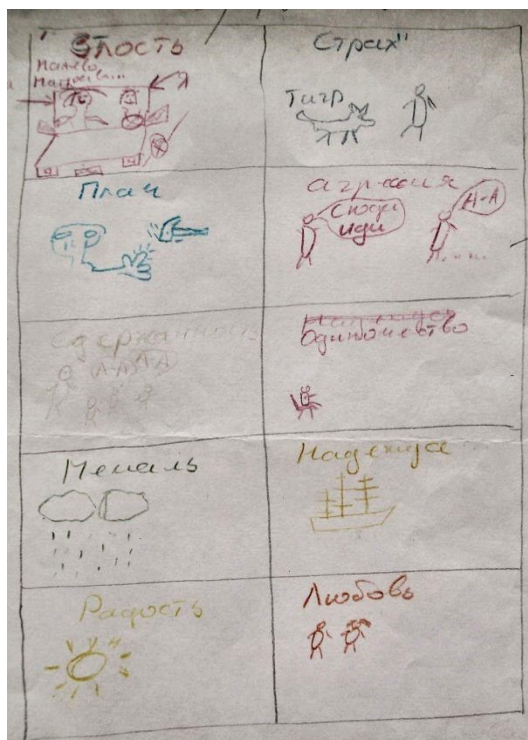


Рисунок – 4 Пример рисунка с запретом агрессии.

Таким образом, методика «Десять комнат» может быть применена в психодиагностических целях в профессиональном консультировании для диагностики эмоционального выгорания, в клинической психологии в диагностике алекситимии, в индивидуальном консультировании для диагностики стиля эмоционального реагирования. В арт-терапии методика может быть использована как способ профилактики негативных эмоциональных переживаний, развития рефлексии, развития образа «Я».

### *Литература*

1. Бойко В.В. Психоэнергетика: источники психической энергии, эмоционально-энергетическое воздействие, психологический комфорт и защита, правила эмоционального поведения: краткий справочник. – СПб.: Питер, 2008. 416 с.
2. Вилюнас В.К. Эмоции и деятельность // Психология эмоций: хрестоматия / Витис Вилюнас. – СПб.: Питер, 2007. 496 с.
3. Гармаева Т.В. Психология развития эмоциональной культуры младших школьников [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016, Т. 4, № 2 <http://mir-nauki.com/PDF/66PSMN216.pdf> (дата обращения 27.03.2018)
4. Колпакова Л.В. Лексические средства репрезентации эмоций (гендерный аспект) // Вестник Томского государственного педагогического университета. –2016. № 7 (172). С.96-100.
5. Лебедева Л.Д., Никонорова Ю.В., Тараканова Н.А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. – СПб.: Речь, 2006. 336 с.
6. Люшер М. Цветовой тест Люшера. – М.: Эксмо, 2005. 192 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2009. 351 с. (Мастера психологии).
8. Прошанский Г.М. Проективное использование цвета // Проективная психология. //Под ред. Р. Римской, И. Кириллова. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 377-406.
9. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
10. Пырьев Е.А. Эмоции и потребности в мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов вуза // Вестник Оренбургского государственного университета, 2015. №2 (177). С.194-200.
11. Сергеева О.А. Особенности воспитания эмоциональной культуры школьников // Гуманизация образования. – 2009. №3. – С. 58-62.
12. Симонов П.В. Мозг: эмоции, потребности, поведение // Избранные труды в 2 т. Т.1. – М.: Наука, 2004. 437 с.
13. Скалацкий В.В. Эмоциональные стереотипы современной культуры [Электронный ресурс]. [http://netgorod.narod.ru/articles/Skalatskiy\\_Stereotip.htm](http://netgorod.narod.ru/articles/Skalatskiy_Stereotip.htm) (дата обращения 27.03.2018)
14. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. – М.: ИПП-ИСП, 2000. 512 с.
15. Стишенок И.В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей. – СПб.: Речь, 2008. 230 с. (Психологический тренинг).
16. Яньшин П.В. Клиническая психодиагностика личности. Учебно-методическое пособие. 2-е изд. – СПб.: Речь, 2007. 320 с.

## Измерение влияния мультипликации на детей младшего школьного возраста

УДК 159.9

*Петухова Е.С.,*

Студентка по специальности «Клиническая психология»

*Есина С.В.,*

К. психол. н., доцент кафедры общей психологии и педагогики

Психолого-социальный факультет

ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский  
медицинский университет имени Н.И. Пирогова»

Министерства здравоохранения Российской Федерации,

Россия, Москва

**Аннотация** в статье представлено пилотажное исследование влияния современной мультипликации на детей младшего школьного возраста. Было выявлено отсутствие норм, которые можно использовать при интерпретации полученных нами данных. Благодаря применению количественного и качественного анализа на большей выборке мы постараемся определить их. Данное исследование показало, что мультфильмы занимают большую часть жизни детей, поэтому психологам, педагогам, клиническим психологам следует заниматься изучением этой сферы. Нельзя говорить однозначно о вреде мультфильмов, ведь персонажи могут быть хорошим примером для детей, события из мультфильмов могут проиграть ребёнку определённые события, возникшие в его жизни. Стоит подбирать и выявлять правильные мультфильмы, которые не навредят, а помогут развитию детей.

**Ключевые слова** влияние мультипликации, дети младшего школьного возраста.

### **Measuring the impact of animation for children of primary school age**

**Abstract** the article presents a pilot study of the influence of modern animation on children of primary school age. It was revealed that there are no norms that can be used in the interpretation of the data obtained by us. By applying quantitative and qualitative analysis to a larger sample, we will try to identify them. This study showed that cartoons occupy a large part of children's lives, so psychologists, teachers, clinical psychologists should study this area. It is impossible to speak unambiguously about the harm of cartoons, because characters can be a good example for children, events from cartoons can lose to a child certain events that have arisen in his life. It is necessary to select identify and correct cartoons that will not harm, but will help the development of children.

**Keywords** influence of animation, children of primary school age.

**Актуальность:** с каждым годом мир младшего школьника расширяется все больше и больше. Нельзя отрицать, что СМИ причастны к этому процессу, но именно мультипликация больше всего интересует детей данного возраста. Увеличение (ускорение) темпа жизни ведёт к занятости старших, и дети погружаются в виртуальный мир гаджетов, оставаясь предоставленными сами

себе. Поэтому родители часто не знают, что смотрят дети, как долго и в какое время суток, что является потенциальной проблемой. Общий информационный прорыв повлек за собой появление на теле- и видеоэкранах продукции массовой медиа самого разного уровня. Дети получили круглосуточный доступ к видеопродукции, предназначенной явно не для них; на телеэкране также очень часто демонстрируются фильмы, видеоклипы и передачи, которые не только "опережают" детское развитие, но и способствуют формированию далеко не высоконравственных качеств личности, если учесть не критичность сознания детей и их способность к подражанию. Однако возникает ряд вопросов, связанных с изучением данного феномена. Действительно ли мультфильмы оказывают влияние на детей (как отмечал некогда А. Бандура) или просто дети сами под влиянием внешних условий выбирают определённые мультфильмы. В научной литературе встречается много работ о вреде мультипликации. Нельзя считать эту информацию достоверной, так как в лишь некоторые исследования содержат статистические данные. В большинстве исследований используются авторские опросники, которые содержат в себе перечень вопросов о предпочтении мультфильмов и мультипликационных героев. Используется опрос-метод анкетирования. Для качественного анализа нужно выбрать и провести ряд валидных, достоверных и надёжных методик. Именно поэтому мы провели пилотажное исследование с целью определения диагностических возможностей авторской методики по выявлению влияния мультипликации на младших школьников.

В качестве *объекта исследования* мы рассматривали выбор (предпочтение) мультипликации и фильмов детьми младшего школьного возраста. *Предметом исследования* стали критерии выбора и отношение к мультипликации учеников начальной школы (2 класса МОУ-Гимназии №2).

В нашем исследовании мы использовали авторский опросник, в который включили вопросы из разных сфер жизни младшего школьника, а именно: отношение младшего школьника к мультикам и персонажам, отношение родителей к мультикам (с точки зрения детей) и образ жизни ребёнка. В анкету включены разные виды вопросов - открытые и закрытые. Время его прохождения составляет в среднем 35 (37) минут. Форма предъявления анкеты: индивидуально распечатанная. В условиях ограниченных ресурсов можно диктовать вопросы или выводить проекцию на интерактивную доску.

В исследовании участвовали 47 учеников вторых классов. Из них 22 мальчика (46,8%) и 25 девочек (53,2%) в возрасте 7-8 лет. Результаты 5 учеников не учитывались в исследовании, так как во время выполнения заданий не были выполнены все инструкции, что повлияло на объективность полученных данных. В дальнейшем стоит выяснить причину такой реакции детей.

*Ход исследования:* респондентам предлагалось заполнить опросник на специальном бланке.

*Результаты исследования.* При анализе данных, полученных посредством нашего опросника, мы столкнулись с рядом вопросов: какие нормы установить при трактовке открытых вопросов, ведь они устанавливаются эмпирическим путем [1; стр 64]. Поэтому нам пришлось совмещать количественный

и качественный анализ полученных данных, что позволит продолжить исследование, подобрать методики, которые помогут с точки зрения психометрики оценить качество представленного нами опросника.

Наше исследование показало, что мультфильмы для детей являются способом отдыха, расслабления, отвлечения от школы и других занятий. Можно сказать, что дети видят в них поучительные моменты в поступках героев.

В младшем школьном возрасте начинает формироваться образ «Я» в самосознании ребенка. Происходит становление личностной рефлексии и самооценки, которая может формироваться за счет переноса образа мультипликационного героя на себя. Результаты показали, что 74,02% детей постоянно представляют себя в образе героя, 2,28% представляют себя персонажами и 23,7% процента этого не делают. Несмотря на это, только 11,9% детей ответили отрицательно на вопрос в виде какого героя ты себя чаще всего представляешь.

55% мальчиков представляют себя в виде героев, преимущественно вселенной комиксов. Эти персонажи обладают супер способностями, что дает им возможность быть не такими, как все. Второклассники начинают примерять роли на себя, мечтают обладать способностями, которых ни у кого не будет. Встречаются персонажи из отечественных мультфильмов. Стоит заметить, что девочки тоже сравнивают себя с супергероями, причем не только женского, но и мужского пола 4,5%. 27% представляют себя супергероинями и принцессами. Беспокойство вызывают 5% процентов мальчиков и 4,5% девочек, выбравших персонажей из мультлика «Гравити Фолз».

29% всех респондентов представляют себя в виде менее ярких персонажей. В их число входят- Лунтик, герои из мультлика «Три кота», Свинка Пеппа. Это можно связать с тем, что дети находятся на стадии – «такой как все», «я хочу быть таким как все». Эти мультики отличаются, тем, что в центре стоит семья- рассматриваются семейные ценности, группа детей в общем. Даже Лунтик- особенный малыш, который стремится стать таким, как все. 75% этих детей- девочки и 25% мальчики. Можно предположить, что такое распределение зависит от формирования абстрактного мышления, связанного с левым полушарием. К 6-7 годам у мальчиков оно более активно, чем у девочек. Мультики для героев будут по-настоящему интересны для детей с абстрактным мышлением, а на наглядно-образное мышление ориентированы мультики- «Лунтик», «Три кота», «Свинка Пеппа». Девочки же более эмоциональны, поэтому их процент больше. У них правополушарная специализация мозга сохраняется больше. Небольшой процент мальчиков тоже оправдан, ведь многие мальчики, также эмоциональны и могут быть художественно одаренными. Предположительно, к третьему-пятому классу это количество должно уменьшится, так как произойдет постепенное уравнивание в работе головного мозга, связанного с развитием мышления и межполушарной асимметрией. С другой стороны, в 8-9 лет даже при решении арифметических задач более реактивным и активизированным является правое полушарие и только между 10 и 14 годами существенно возрастает активизированность левого полушария, отвечающего за логику. Мультики про супергероев гораздо более эмоционально

окрашены. Этот вопрос требует изучения, но предположение, что выбор мультиков зависит от ведущего полушария очень интересен.

Возникает вопрос о возрастном рейтинге просматриваемой мультипликации. Опираясь на Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» мы подсчитали процентное соотношение мультиков, просматриваемых детьми, опираясь на возрастное ограничение. Получили, 48% мультиков относится к категории 0+- без ограничений, 36% к 6+- категория подразумевает просмотр мультипликационных фильмов детьми не достигших 6 лет с родителями, но в выборке все дети находятся в диапазоне 7-8 лет. 16% детей предпочитают мультики с цензом 12+ - дети не достигшие 12 лет должны смотреть мультфильм только со взрослыми, так как могут присутствовать сцены катастроф, кадры наготы, кровопролития.

Смотрят вместе с детьми 31% родителей, иногда смотрят 33% взрослых и не смотрят 36%. Контролируют то, что смотрят дети 36% родителей, иногда 14% родителей и большая часть - 50 % не контролирует. Очевидно, что дети могут выйти на недетский контент, что является потенциальной угрозой. По результатам нашего исследования можно сделать вывод, что дети смотрят мультфильмы тогда, когда взрослые могут быть на работе. Это приводит к просмотру детьми мультиков более 3 часов, из-за чего могут возникнуть проблемы с учебой, общением со сверстниками.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать выводы: мультфильмы занимают большую часть жизни детей, поэтому нам, как специалистам: психологам, педагогам, клиническим психологам следует заниматься изучением этой сферы. Нельзя говорить однозначно о вреде мультиков, ведь персонажи могут быть хорошим примером для детей, события из мультиков могут проиграть ребёнку определённые события, возникшие в его жизни. Стоит подбирать и выявлять правильные мультфильмы, которые не навредят, а помогут развитию детей. Для этого нужно проводить работу с родителями, чтобы дома был контроль родителей. Полученные данные показали, что половина родителей не производит надлежащего контроля, из-за чего дети не видят границы дозволенного.

### *Литература*

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 688 с.

## Измерение отношения к родительству современной молодежи

УДК 159.99

*Пряхина Е.О.,*

Магистрант направления подготовки «Психология»  
Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема,  
Биробиджан, Россия

*Левкова Т.В.,*

К. пед. н., завкафедрой кафедрой психологии,  
Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема  
Биробиджан, Россия

**Аннотация** В статье раскрывается понятие родительство. Рассматривается отношение младших школьников, подростков, юношей и девушек к родительству. Определяются основные методы измерения отношения к родительству, а также возрастная характеристика этих методов.

**Ключевые слова** родительство, семья, младший школьник, подростковый возраст, юношеский возраст, отношение.

### **Measuring the attitude to parenthood of modern youth**

**Abstract** The article reveals the concept of parenthood. The attitude of primary schoolchildren, adolescents, boys and girls to parenthood is considered. The main methods for measuring attitudes to parenthood, as well as the age characteristics of these methods are determined.

**Keywords** parenthood, family, primary school, adolescence, adolescence, attitude.

Измерение отношения к родительству актуальная проблема в понимании значимости этого социально-психологического явления для молодежи. Преображение образа родительства в современном мире актуализирует необходимость поиска эффективных методов измерения основных содержательных характеристик этого явления.

Многие современные психологи выделяют значительные изменения, которые повлияли на структуру современной семьи: изменение ролевых стереотипов и ролевая конфликтность супругов; снижение значимости старшего брата и сестры; снижение численности семьи. Указанные факторы приводит к тому, что большое количество семей распадается. К этому времени во многих семьях уже есть дети, и, возникновением неврозов и других нервных заболеваний, они расплачиваются за ошибки взрослых.

В исследовании онтогенеза родительства все больше к психологии детско-родительских отношений обращается современная психологическая теория и практика (М.И. Буянов, А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, Р.А. Зачевицкий,



В.И. Мясинцев, А.А. Новаковская Е.О. Смирнова, В.С. Собкин, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская, Г.Т. Хоментаскас, Е.К. Яковлева и др.).

А.Г. Волков пишет, что первичной средой, в которой формируется личность ребенка является семья. Считается, что основным фактором, позволяющим сформировать верное представление о «необходимом и должном» в родительстве, является «детский» опыт в родительской семье. В том числе, на родительство оказывают влияние полоролевые особенности, понимание специфики текущего этапа семейного развития и собственный опыт родительства [4].

Важность благоприятных отношений с матерью на ранних этапах развития ребенка подчеркивали многие отечественные и зарубежные психологи. Так, представители неопрейдистской школы (Г. Салливан, К. Хорни, Э. Эриксон), полагают, что дети, лишенные материнского тепла и любви в младенчестве, могут стать нормальными взрослыми при установлении успешных и стабильных отношений на более поздних этапах своего развития. Сторонники теории объектных отношений, это Д. Винникот, М. Малер и другие, наоборот считают, что долгая разлука с матерью в раннем возрасте влияет на возникновение в более позднем возрасте личностных расстройств. С точки зрения Дж. Боулби, что одновременно с первичной привязанностью к матери либо замещающей ее фигуре складываются вторичные привязанности, которые порождаются разлукой с матерью. Сюда можно отнести отношения с друзьями, педагогами, приемными родителями. В работах П.Б. Ганнушкина, А.Г. Иванова-Емоленского, А.Е. Личко, В.Ф. Матвеевой, Г.Е. Сухаревой рассматривается патологическое развитие характера ребенка под воздействием неблагоприятных условий жизни в семье.

Детский опыт взаимодействия с родителями влияет не только на типологические личностные особенности, но и на отношение к собственным детям в будущем, что подчеркивали многие авторы (С.А. Абдулина, С.Ю. Девярых, А.М. Коновалова, и многие другие). Корень актуальных проблем в процессе оказания психотерапевтической помощи многие психологи ищут в воспоминаниях раннего детства. Так, как подчеркивает Р. Мей, причинно-следственная предопределенность годится только для весьма ограниченной области неврозов, которые вызваны комплексом подавления. Освободившись от комплекса, пациент принимает на себя ответственность за творческое созидание собственного будущего. Фактором, который связывает прошлое и настоящее родителя, выступают ранние воспоминания о собственном детстве [1; 5; 10].

Е.А. Нетерова считает, что вторым этапом в онтогенезе родительства является младший школьный возраст, который именуется этапом нянчения и включает возраст от 5-6 до 11 лет. Данный этап считается очень важным и благоприятным для формирования родительской сферы, а также для первого знакомства и взаимодействия с младенцами [13].

М.В. Соколова отмечает, что навыки ухода и свои чувства к младенцам, в дошкольном возрасте, дети осваивают в ходе сюжетно-ролевой игры с куклой. В младшем школьном возрасте, дети начинают проявлять интерес уже к живым

младенцам, стараясь приобщиться к деятельности взрослых. Для этого дети младшего школьного возраста обладают достаточной физической силой и ловкостью [14].

На этапе нянченья, по мнению С.А. Абдулиной, формируется потребность в заботе о малышах, потребность в переживаниях, которые складываются во взаимодействии с младенцем и подкрепляются проявлением эмоций малыша в процессе общения с ним. Такие основы родительской компетентности, как способность понимать состояние младенца и его потребности, отвечать на его сигналы, навыки взаимодействия с ним, формируются при взаимодействии младших школьников с младенцами [1].

Формирование первичного типа интерференции ценности родительства и ценностей из таких областей, как профессиональная и личная успешность считаются отличительной особенностью этапа нянченья. Ценностные приоритеты дети младшего школьного возраста на примере своих родителей и социального окружения.

А.М. Коновалова подчеркивает, что на данном этапе важным считается разделение ценности «себя как ребенка» и «ребенка для себя (других детей для взрослых)» с дальнейшей интеграцией этих ценностей в процессе взросления. Только при наличии у младших школьников возможности получить опыт взаимодействия с младенцами и наблюдения за таковыми других взрослых возможны данные процессы [10].

При благополучном протекании этапа нянченья, по мнению Г.Г. Филипповой, в нем должно быть два периода:

1) Налаживание эмоционально-личностного общения и совместных игр с младенцами первого полугодия, которое удовлетворяет потребность детей в сюжетно-ролевой игре и участии во взрослой деятельности без серьезной ответственности за малыша.

2) Осуществление элементов заботы и ухода за младенцами второго полугодия и детьми раннего возраста, где на уже имеющееся эмоциональное отношение накладывается необходимость заботы о ребенке.

В исследовании А.О. Колесовой представлены результаты изучения понимания младшими школьниками феномена семьи, материнских, отцовских и детских ролей, их представления о структуре будущей семьи и распределении семейных ролей в ней. По мнению автора, привлечение младших школьников в совместную деятельность семьи (независимо от ее типа), является условием, которое влияет на желание иметь полную семью с двумя, тремя и более детьми в будущем. Плохой климат в семье фрустрирует желание младших школьников говорить о будущей семье и приводит к структурным и психологическим искажениям в представлениях о ней. Недостаточное проявления родителями внимания к совместным играм с младшими школьниками, дети компенсируют в процессе представления себя в роли родителя, активно играющего со своими будущими детьми. Также был выявлен конфликт ожиданий младших школьников разного пола о характере и степени включенности матери и отца в различные виды детско-родительских отношений (девочки хотят доминировать

как в профессиональной, так и в семейной сфере, в то время как мальчики лидирующую роль в данных сферах отводят себе) [5].

Таким образом, наличием полноценного опыта во взаимодействии с младенцами в плане развития родительской сферы должно характеризоваться завершение этапа нянченья. Данный опыт должен быть подкреплен со стороны ближайших взрослых поощрительными действиями.

Огромную роль в формировании чувства умелости и уверенности в своих силах, а также в такой деятельности, как взаимодействие с младенцем играет социальная оценка деятельности детей и ее результатов.

Следующий этап формирования родительства называется дифференциация ценностно-смысловых основ моделей партнерских и родительских отношений (11-15 лет) и этап мотивационной готовности к родительству (15-18 лет). Этот этап совпадает с периодом подросткового и раннего юношеского возраста.

Подростковый возраст традиционно рассматривается как один из наиболее критических моментов в развитии личности.

В этот период происходит развитие я-концепции, формирование самооценки, самосознания, выработка собственной системы эталонов самооценивания и самоотношения. Специфическое новообразование подросткового возраста – способность к рефлексии, выработка собственной позиции. В процессе формирования личностных основ наблюдается рассогласованность, которая выражается в неустойчивой, несформированной позиции личности и проявляется в противоречивости мотивов.

Однако в процессе развития самосознания наблюдаются изменения мотивов в сторону большей устойчивости. По мнению Е.А. Белковой, на первое место в этом возрасте выдвигаются мотивы, связанные с жизненным планом, его намерениями в будущем, его мировоззрением и самоопределением. Мотивы выстраиваются в иерархическую структуру [2].

В подростковом возрасте резко снижается интерес к младенцам и возрастает интерес к вопросам полового развития и установления партнерских отношений. В связи с тем, что ключевые стимулы мотивационных основ половой и родительской сфер совпадают, особое значение имеет их дифференциация в допубертатный период. Для родительской сферы важно объединение компонентов гештальта младенчества на ребенке до начала полового созревания. Иначе тактильный компонент взаимодействия с младенцем перестает интерпретироваться как часть родительского поведения, и может происходить интерференция ощущений от взаимодействия с половым партнером и ощущений от взаимодействия с младенцем. В операциональном блоке происходит дифференциация ситуаций применения речи baby-talk, которая может применяться с половым партнером [8].

По мнению А.А. Крысько, М.Е. Ланцбург, особенности родительской сферы становятся относительно устойчивыми. Компоненты операционального блока (операции общения, baby-talk, воспитательные стратегии), стиль эмоционального сопровождения являются наиболее устойчивыми. Более вариативен потребностно-эмоциональный блок (потребность в общении

и сотрудничестве с ребенком, потребность в заботе и охране, потребность в материнстве), который наиболее подвержен влиянию опыта собственного материнства. Самым лабильным является ценностно-смысловой блок и зависит от развития всей личности и динамики иных ценностей. Интерференция ценностей ребенка и материнства с другими внедряющимися ценностями значительно изменяется непосредственно в актуальном материнстве [11].

Исследование формирования репродуктивных установок у детей от 5 до 18 лет, которое было проведено М.В. Соколовой, доказывает, что репродуктивные намерения как часть родительской сферы к окончанию подросткового возраста являются сформированными. М.В. Соколова считает, что репродуктивная установка как представление о желаемом количестве детей, возникает в старшем дошкольном возрасте, а этапы её развития совпадают с периодами онтогенеза родительства: этап нянчения (с 5 до 11 лет), этап дифференциации мотивационных основ родительского и полового поведения (11-15 лет) и этап мотивационной готовности к родительству (15-18 лет). М.В. Соколова подчеркивает, что к 18 годам репродуктивная установка может быть полностью сформирована, и её содержание начинает определять репродуктивные намерения человека. Для формирования эмоционально-оценочного компонента сензитивным периодом является старший дошкольный и младший школьный возраст; для когнитивного – подростковый возраст; для поведенческого, который представлен в интенции, – ранняя юность. Психологическими условиями и специфическими факторами формирования компонентов являются: для эмоционально-оценочного компонента – родительская семья; для когнитивного – нормы детности социального окружения; для поведенческого (в интенции) – ценностные ориентации самой личности [14].

П.А. Магомедова выделяет следующие этапы формирования отцовства:

1. Формирование матрицы отцовского отношения. В течение онтогенеза такие виды опыта, как взаимоотношения со своим отцом, осмысление и интерпретация отцовства влияют на отношение отца к своему ребёнку, к своему отцовству.

2. Начало психологической адаптации к отцовской роли, начало формирования Я-концепции отца. Реакция мужчины на известие о беременности супруги во многом определяется тем, как прошел первый этап.

3. Появление ребёнка на свет. Присутствие при родах может сформировать сильную привязанность к ребёнку.

4. Отец включается в процесс ухода за ребёнком и налаживает с ним контакт [12].

Е.Н. Васильева, А.В. Щербакова определяют следующие этапы онтогенеза отцовской сферы: стереотипное представление об отцовстве до беременности жены, переосмысление стереотипов в течение беременности, собственно формирование чувства отцовства после рождения ребенка. Авторы утверждают, что успешность адаптации к отцовской роли зависит от: личностных особенностей (способности к адаптации), истории жизни, особенностей взаимоотношений с отцом, модели отцовства своего отца, культурных, социальных и семейных особенностей, физического и психического здоровья [3].

Е.И. Жулиева выделяет направление работы с молодыми людьми, целью которой является формирования предпосылок отцовства (подростковый и юношеский возраст). Целями социальной и психологической помощи молодым людям в становлении отцовства могут быть следующие:

1) формирование позитивных стереотипов отцовства в рамках представлений о мужественности;

2) психологическая поддержка становления ответственности за свое поведение [7].

Определяя значимые характеристики в возрастном аспекте, можно определить основные методы исследования отношения к родительству. Анализируя научную литературу, мы увидели, что методика Леви-Сакса «Незавершенные предложения» помогает отразить содержательные аспекты отношения к родительству независимо от возрастных границ, так же методика «Рисунок семьи» Л. Кормана не зависимо от возраста может быть использована для измерения отношения к родительству. Однако есть специфические для юношества методики измерения отношения к родительству - «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, «Тест-опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варги и В.В. Смолина, переходный опросник «Измерение родительских установок и реакций» (РАКУ) Е. Шефера.

Таким образом, измерения динамики отношения к родительству может быть весьма интересной для психологического исследования. Наиболее проработанным теоретическим основанием изучения этой проблемы является концепция родительства Г.Г. Филипповой. Открытым также остается вопрос измерения готовности к родительству.

### *Литература*

1. Абдулина С.А. Представления о родительстве у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста: дисс... к.псих.н., Москва, 2018. – 280 с. – Режим доступа: <https://www.pirao.ru/images/thesis-presentations/AbdullinaSA/disser2.pdf>

2. Белкова Е.А. Проблемные ситуации во взаимоотношениях с родителями в подростковом и раннем юношеском возрасте // Психология и практика. Ежегодник российского психологического общества. - 1998. Т. 4. Вып. 2. - С. 250-252.

3. Васильева Е.Н., Щербакова А.В. Изучение отношения подростков, юношества и молодежи к своим будущим родительским ролям // В мире научных открытий. – 2013. – Режим доступа: <http://naukarus.com/izuchenie-otnosheniya-podrostkov-yunoshestva-i-molodezhi-k-svoim-buduschim-roditelskim-rolyam>

4. Волков А.Г. Семья - объект демографии. - М.: Изд-во «Мысль», 1986. - 271 с.

5. Девярых С.Ю. Особенности представлений о родительстве в юношеском возрасте: Анализ гендерных различий: автореферат дисс... к.псих.н., Смоленск, 2006. – 36 с.

6. Жуйкова Т.П. Формирование у старшеклассников ценностного отношения к родительству в учебно-воспитательном процессе школы [Текст] //

Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. - С. 225-228. - Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4626/>

7. Жулиева Е.И. К вопросу о готовности к родительству в юношеском возрасте // Современные исследования социальных проблем. – 2017. - №2. – С. 100-103. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-gotovnosti-k-roditelstvu-v-yunosheskom-vovraste>

8. Изучение проблемы осознанного подхода к родительству у подростков. – Режим доступа: [https://studbooks.net/1670589/psihologiya/izuchenie\\_problemy\\_osoznannogo\\_podhoda\\_k\\_roditelstvu\\_u\\_podroستkov](https://studbooks.net/1670589/psihologiya/izuchenie_problemy_osoznannogo_podhoda_k_roditelstvu_u_podroستkov)

9. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. - М.: Просвещение, 1991. - 128 с.

10. Коновалова А.М. Особенности уважения к родителям в младшем и старшем подростковом возрастах // Вестник Московского государственного областного университета. - 2017. - №1. – Режим доступа: <http://evestnik-mgou.ru.ru/Articles/Doc.794>.

11. Крысько А.А., Ланцбург М.Е. Представления о материнстве и возрастных особенностях детей у девушек старшего подросткового возраста // Психологическая наука и образование psyedu.ru. - 2014. - Т.6. №2. - С.129–138. – Режим доступа: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Krysko\\_Lancburg.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Krysko_Lancburg.phtml)

12. Магомедова П.А. Теоретические подходы к изучению представлений о семейных отношениях // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – Режим доступа: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2017/39411.pdf>

13. Нетерова Е.А. Формирование эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей младших школьников: автореферат дисс... к.псих.н. – Курган, 2005. – 36 с.

14. Соколова М.В. Особенности родительского отношения на разных возрастных этапах развития ребенка: автореф. канд. психол. наук. - Москва, 2002. – 42 с.

15. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста/ Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка // под ред. Г.В. Бурменской. - М.: МПСИ, 2004. – С.115-121.

## К вопросу об асертивности личности

УДК 159.9

*Самцов Т.К.*

Студент направления подготовки «Психология»

*Маслова Т.М.*

К. пед. н., доцент, доцент кафедры психологии  
Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема  
Биробиджан, Россия

**Аннотация** В статье проведен анализ подходов к определению асертивности личности, показана связь асертивности личности с агрессивностью, самооценкой, стрессоустойчивостью и жизнеспособностью; обозначены формы проявления асертивности личности, установлен уровень развития асертивности студентов вуза, разработаны рекомендации по развитию асертивности личности.

**Ключевые слова** асертивность личности, асертивное поведение, агрессия, агрессивность, жизнеспособность, пассивное, манипулятивное общение.

### On the issue of personality assertiveness

**Abstract** The article analyzes the approaches to determining personality assertiveness, shows the relationship of personality assertiveness with aggressiveness, self-esteem, stress resistance, viability; identified forms of manifestation of personality assertiveness, the level of development of the student's assertiveness is established, recommendations for the development of personality assertiveness are developed.

**Keywords** personality assertiveness, assertive behavior, aggression, aggressiveness, viability, passive, manipulative communication.

Для развития современного общества нужны самоактуализирующиеся личности, которые обладают четким принятием своей личности и других людей, терпимы к недостаткам других; умеют выстраивать межличностное взаимодействие и являться инициатором таких отношений, имея четкие моральные установки. Такие люди независимы, могут спокойно быть наедине с собой, также способны насладиться обществом других людей, испытывая эмпатию, вовлекаясь в коммуникативные процессы. Все перечисленные нам личностные качества проявляются у асертивной личности.

Цель данного исследования проанализировать подходы к определению асертивности личности, выявить уровень асертивности студентов вуза.

Асертивность является целым комплексом взаимосвязанных индивидуальных особенностей личности, включает в себя влияние окружающей среды.

В большом психологическом словаре обнаруживаем следующее определение асертивности: «Способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других».

Асертивность – это достаточно стабильная личностная характеристика, обусловленная мотивацией достижений, волевым самоконтролем, низкой

тревожностью, при которой проявляется открытое, прямое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям, при этом личность отстаивает свои интересы и потребности, не ущемляя интересы и потребности других.

Ассертивное поведение начинает формироваться в раннем детстве, а его становление приходится на юношеский возраст. Именно в этот период у юношей и девушек разрушаются идеализированные представления, заканчивается переходный возраст, и формируются убеждения о своей уверенности, автономности, социальном положении в обществе.

Наибольший вклад в трактовку понятия «ассертивность» внес американский ученый Эндрю Солтер, полагая, что «ассертивность – это способность человека конструктивно настаивать на своих правах, проявляя позитивное уважение к другим людям, при этом полностью являясь ответственным за свое поведение» [4, с. 27].

Согласно исследованию, М. Бруха, люди с высоким уровнем ассертивности оценивали себя наиболее высоко, чем люди с низким уровнем ассертивности.

В исследовании ассертивности и самооценки Т. Хампрейс указывала на схожесть высокой самооценки и ассертивного поведения, а М. Роттер установил значительную положительную корреляционную связь между ассертивностью, самооценкой и навыками успешного решения межличностных проблем [3]. Люди с более высоким уровнем ассертивности более стрессоустойчивы, отличаются способностью сохранить высокую самооценку при сложных конфликтных ситуациях.

С другой стороны, ассертивность можно рассматривать в качестве совокупности когнитивных стилей, ментальных репрезентаций, чувства контроля и саморегуляции.

Согласно исследованиям, Л. Каппони и Т. Новак, ассертивное поведение – это поведение, при котором человек умеет ясно и четко сформировать и выразить то, что он хочет, и то, чего он не хочет, при этом, не применяя агрессивные и манипулятивные формы поведения. Такой человек спокойно воспринимает отказы, не позволяет другим навязывать свои интересы, а также он способен прийти в конфликте к бескомпромиссному решению.

Действуя в рамках ассертивного подхода, ученые Л. Каппони и Т. Новак предполагают использовать формулу: «Когда ты делаешь X в ситуации Y, я чувствую Z» [2].

В отечественной психологии ассертивность личности рассматривалась в работах следующих трудах Б.Г. Ананьева, И.М. Ильинского, А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, С.А. Степанова.

Так, например, критерием проявления ассертивности А.А. Леонтьев определял внутренние мотивы личности и их борьбу [6, с. 195].

Ассертивность личности Б.Г. Ананьев ввел через жизнеспособность, определяя ее как исходный компонент общей трудоспособности человека, влияющий на конкретные особенности его работоспособности, активность интеллекта, уровень волевого усилия, эмоциональную выносливость,



устойчивость установки на реализацию отставленной далеко во времени цели [6, с. 60].

Характеризуя ассертивное поведение личности К.А. Абульханова-Славская, отмечает следующие личностные особенности: зрелая личность, с гармоничной, непротиворечивой системой ценностных ориентаций, если они не совпадают с отношениями, сложившимися в группе, способна активно противостоять им, не только отстаивать свое мнение, но даже перестраивать отношения в этой группе. Под ценностными ориентациями понимается гуманное отношение ко всем людям в независимости от того, какое поведение по отношению к личности они проявляют. «Признание ценности личности другого человека вне зависимости от того, как ко мне относятся» [1].

На наш взгляд, установки и поведение личности ориентированы на высокие личностные ценности и не имеют прямой зависимости от проявления со стороны других людей агрессии, манипуляций или любого неприемлемого для данной личности поведения, для этого необходимо абстрагироваться от ситуации, перестать быть ее субъектом, увидеть ситуацию безоценочно. Это может быть наиболее верным шагом на пути к решению возникшей проблемы, то есть умение строить отношения независимо, признавая ценность других и следуя высшим гуманистическим идеалам.

Ассертивность может проявляться в следующих формах:

1) свобода и спонтанность поведения – такое поведение позволяет человеку быть открытым, и естественным образом выражать свои желания и намерения, без использования манипуляций, агрессии, условностей и застенчивости;

2) настойчивость поведения – замена пассивного поведения и ухода в состояние жертвы;

3) адекватность – умение адаптироваться в любой обстановке, вести себя целесообразно обстоятельствам, проявлять гибкость поведения, и учитывать интересы и потребности других людей.

В противовес ассертивному поведению, существует агрессивное и пассивное поведение, которое наносит вред индивиду и окружающим и является деструктивным для личности. Манипулятивное поведение, при котором индивид пытается достичь желанных целей, обманным путем получая значимые для него ресурсы от других, оставляя их относительно в неведении своих истинных потребностей. Если человек сумеет принять ответственность за свое поведение, увидеть, как оно влияет на него и окружающих, попытаться изменить его, то это будет первыми шагами на пути к ассертивности. Для этого, в первую очередь, стоит научиться рефлексии и саморегуляции.

Агрессивное поведение не возникает само по себе, оно имеет ряд причин появления: реакция на стресс, фрустрацию, общее физическое и психологическое состояние индивида. К факторам, усиливающим агрессивное поведение, можно отнести: подстрекательство третьей стороны, открытую провокацию агрессии, принятие алкоголя, внешние факторы, вызывающие дискомфорт (теснота, шум, духота). Люди, с пассивно-агрессивным поведением внешне кажутся спокойными, но копят обиды и создают планы мести и характеризуется следующими

признаками: обида на советы и критику, откладывание работы, которую нужно выполнить в срок, создание препятствий для работы другим, создание умышлено медленного темпа работы. Такого вида агрессия находит выход в отказе выполнять просьбы, бездействию, а иногда и в открытом саботаже. Человеку с пассивно-агрессивным поведением свойственна частая смена настроения, они акцентируют свое внимание на негативных моментах.

Проанализировав подходы к определению ассертивности, мы установили уровень ее развития у студентов вуза, используя тест Т. Капонни «Ассертивность». Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень ассертивности у студентов вуза

Уровень ассертивности					
Высокий		Средний		Низкий	
Количество респондентов	%	Количество респондентов	%	Количество респондентов	%
11	13,3	59	73,8	10	12,9

Анализ результатов исследования, отраженных в таблице 1, показывает, что высокий уровень ассертивности диагностирован у 11 студентов, что составляет 13,3%, эти респонденты вполне четко представляют свои цели и способны к конструктивным способам их реализации, уверены в себе, могут начать общение, попросить или потребовать тех вещей, которые касаются именно их, без применения манипуляций и агрессии.

Средний уровень ассертивности выявлен у 59 респондентов, что составляет 73,8%, ассертивное поведение у этих респондентов сохраняется в типичных для них ситуациях, однако, при небольших изменениях привычных обстоятельств они перестают действовать ассертивно.

Низкий уровень ассертивности выявлен у 10 респондентов, что составляет 12,9%, эти респонденты не уверены в себе, они испытывают тревогу по поводу новых для них ситуаций и того, что не смогут с ними справиться. Из-за высокого уровня опасений, страхов и тревоги они действуют, применяя манипулятивные приемы, агрессию, уход в себя, конформны, готовы уступить другим, в силу своей неуверенности.

Средний показатель ассертивности у опрошенных респондентов равен 9,8 баллов, что составляет 61,3 от максимального значения, то есть, у большинства опрошенных студентов диагностирован средний уровень развития ассертивности.

Ассертивность можно развить посредством глубокого самоанализа, направленного на поиск и осознание своих потребностей и желаний, осознанию своих границ в отношении поведения других субъектов, поиск самого себя. В результате такой работы человек учиться рефлексировать, а значит, такой способен увидеть попытки манипуляции со стороны окружающих, и навязывание ему чужих установок и потребностей.

Мы полагаем, что для развития ассертивного поведения, можно воспользоваться правилами, сформулированными Н.Д. Лукьяненко:

- 1) четкое представляйте то, что вам необходимо и чего вы ходите;
- 2) точно и четко формулируйте свои требования, это необходимо, чтобы вас правильно поняли;
- 3) соблюдайте правила этикета, используйте в речи слова: «Пожалуйста», «Спасибо», «Благодарю»;
- 4) умейте настаивать на своем и добиваться целей без применения манипуляторных приемов и агрессии [5, с. 83].

Таким образом, ассертивность – это качество зрелой личности, которая способна брать ответственность за свои намерения, действия, чувства, стремится к позитивному познанию себя и мира, способна самовыражаться и самоактуализироваться, быть раскрепощенной и эмоционально стабильной. Такое поведение способствует достижению поставленных личностью перед собой целей, и не наносит ущерба другим.

#### *Литература*

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб: Алетейя, 2011. – 304 с.
2. Каппони В. Как делать все по-своему, или Ассертивность - в жизнь: пер. с англ./ В. Каппони, Т. Новак. – СПб.: Питер, 2010. – 186 с.
3. Кинг П. Ассертивность. Высказаться. Сказать «нет». Установить границы. Получить контроль. / П. Кинг – М.: БИБЛОС, 2019 – 209 с.
4. Липкина А.И. Самооценка / Большая Советская Энциклопедия. – М., 2014. – 698 с.
5. Лукьяненко Н.Д., Бунтовская Л.Л. Конфликтология: Учебное пособие. – Донецк: ДонНУ, 2012. – 217 с.
6. Психология: словарь / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2011. – 492 с.

**Методические возможности измерения экологического сознания**  
УДК 159.9.072

*Сергеева Д.А., Щедриная А.В., Перевощикова В.С., Радько В.И.*  
Студенты бакалавриата направления подготовки «Психология»

*Черемискина И.И.*

К. психол. н., доцент кафедры философии и юридической психологии  
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
Владивосток, Россия

***Аннотация** Статья посвящена проблеме изучения экологического сознания в современном обществе. Ухудшающееся состояние окружающей среды, в том числе и посредством участия самого человека, делает актуальным вопрос сохранения правильных взаимоотношений между человеком и окружающим миром. Изучение состояния экологического сознания у разных возрастных групп может позволить более целенаправленно формировать программы профилактики неэкологических поступков и внедрять их на самых разных уровнях. Используемые в представленном исследовании психосемантические и проективные методики позволяют успешно оценивать описанные компоненты экологического сознания.*

***Ключевые слова** экологическое сознание, психосемантический метод, проективный метод.*

**Methodological possibilities of environmental consciousness measurement**

***Abstract** the article is devoted to the problem of studying ecological consciousness in modern society. The deteriorating state of the environment, including through the participation of man himself, makes the question of maintaining the correct relationship between man and the world around him relevant. The study of the state of ecological consciousness in different age groups can allow for more purposeful formation of programmes for the prevention of non-ecological acts and their introduction at various levels. The psychosemantic and projective techniques used in the presented study make it possible to successfully evaluate the described components of ecological consciousness.*

***Key words** ecological consciousness, psychosocial method, projective method.*

Принято считать, что любая объективная сфера знания должна быть измеряема и определяема в количественном эквиваленте – таким образом возможны расчёты, статистическая обработка и сравнение, выявление «эталонных» значений, фиксация имеющихся данных. Проблема измерений всегда была актуальна в психологии, так как на измерениях психологических параметров строится важная для отрасли сфера психодиагностики, выявляются различные законы, построенные на основе количественных связей между психологическими характеристиками. Психологические измерения сопутствуют переходу данной науки от фактических знаний к эмпирическим. Это в первую очередь способствует восприятию психологии не как сферы знаний, которая носит только описательный характер, но как науки, которая способна

предсказывать явления и события. Измерительная процедура метода представляет собой алгоритм, состоящий из набора определенных операций. Последовательность и взаимосвязь этих операций определяются теоретической моделью психологического шкалирования и характерной теорией, в рамках которых и разрабатывался тот или иной метод [2].

Так, среди прочих, для психологии является актуальной проблема исследования сознания, для которого существуют различные определения и трактовки, в силу чего даже описательное его изучение вызывает трудности. В сфере изучения собственно сознания не может применяться числовое измерение, так как сознание составлено из множества различных характеристик: таким образом, количественно можно изучать лишь отдельные компоненты сознания.

В настоящее время всё больше обостряется ситуация с состоянием окружающей среды, становится актуальным и движение психологии в сторону приобретения знаний и опыта в сфере экологического образования, осознанности и в общем мониторинге отношения к природе. В процессе развития человеческого общества, формирования сознания и появления определённой физической независимости от природы исходное психологическое единство с ней начинает разрушаться. Современное общество постепенно начинает осознавать, что необходимо менять политику в отношении природного пространства, разрабатывать новые методы борьбы с уничтожением природных ресурсов. Таким образом, целью данной работы является подбор методического инструмента для измерения экологического сознания и его апробация. Предметом исследования выступает само экологическое сознание.

Экологическое сознание возникает у человека как результат поисков разрешения возникающего экологического дисбаланса, сохранения правильных взаимоотношений между человеком и окружающим миром. Экологическое сознание прежде всего утверждает, что между человеческим обществом и окружающей природой есть крепкая неделимая связь. Благополучие обеих сфер зависит в том числе от мотивов людей, правильной постановки ими целей, которые приводят к сохранности окружающей среды и одновременно успешной практической деятельности человека. Это знание о взаимных связях человека и среды, их значимости для человека и для сохранения устойчивого баланса между ними; понимание и оценка человеком своих возможностей по использованию этих связей для удовлетворения потребностей и определения границ допустимого антропогенного воздействия; представление о себе самом как об одной из взаимодействующих сторон и преломление в сознании всех обнаруженных в природе отношений и связей через призму значимости их для субъекта [4].

Экологическое сознание отличается глубокой структурой, в которую включаются множество параметров и характеристик. Изучаемый объект является неоднородной и открытой саморегулирующейся системой, которая не может быть сведена к нормам поведения и знаниям: это также и гуманистические идеалы, и общественнополезная активность. Основной мерой экологического сознания является развитость личностного экоцентризма: высшей целью при этом является сбалансированное взаимодействие человека и окружающей среды,

достижение наибольшего удовлетворения потребностей каждой из сторон без ущерба для кого бы то ни было [1].

Экологическое сознание прежде всего необходимо рассматривать через призму поведения человека, так как именно в поведении можно раскрыть суть данного явления. Актуальность же изучения поведенческих характеристик экологического сознания состоит прежде всего в необходимости реформ в данной сфере: без достоверно изученных поведенческих характеристик невозможно построение правильной системы.

Методологической основой экопсихологической диагностики может служить экспериментальная психосемантика. В рамках этой методологии возможно изучение скрытых (латентных) представлений о природоохранной сфере, которые зачастую трудно выявить в иных процедурах исследования (социологический опрос, тестирование и т.п.) [3]. Под семантической обработкой как психическим процессом понимают выявление смысла или раскрытие плана содержания информации. Содержание слов, образов, объектов, явлений и т.п. описывают в рамках понятия «значения». В настоящее время «значение» рассматривается в психосемантике как единица психического отражения и единица регуляции деятельности [6].

При изучении экологического сознания, его компонентов, субъективного отношения к природе и стереотипов мышления именно психосемантический метод позволяет наиболее полно выразить содержание смысловых структур и значений данной сферы на различных уровнях: индивидуальном и групповом.

Классический семантический дифференциал Ч. Осгуда представляет из себя комбинацию процедур шкалирования и ассоциативного эксперимента. Процедура построения дифференциала начинается с оценки предъявляемых стимулов (вербальных, зрительных, образов, ситуаций, иных объектов) по биполярной шкале, полюсами которой служат какие-либо антонимы, например, прилагательные: ловкий/неуклюжий, хороший/злой, и т.п. Классическая шкала Ч. Осгуда имеет градации от -3 до 3, в более редких случаях от -5 до 5. Наряду с описанным биполярным дифференциалом получил распространение и униполярный, где континуум шкалы отражает от 0 до максимального значения содержания какого-либо качества, причины, мотива, приписываемого объекту [3].

Оценки понятий по отдельным шкалам коррелируют, и на следующем этапе пучки таких высококоррелирующих шкал методом факторного анализа сгруппировывают в устойчивые факторы [5]. Для значения каждого предъявляемого объекта, проецируемого семантическим пространством испытуемого, выстраивается модель из ряда факторов, несущих различную нагрузку в общей дисперсии признаков-дескрипторов. Психологической основой, обеспечивающей корреляцию шкал в факторы, Ч. Осгуд считал явление синестезии. Для проведения эмпирического исследования нами был применен вербальный униполярный семантический дифференциал «Причины неэкологических поступков», разработанный В.В. Калитой и В.Н. Буриком. Данная методика содержит 50 утверждений относительно разнообразных причин неэкологических поступков людей, которые респонденты оценивали по 10 бальной шкале.

Визуальные представления имеют значительную роль в процессе изучения и измерения экологического сознания человека. Проективные методики, в частности рисуночные, четко дают понять об установках, отношении и других особенностях личности респондента.

С помощью данных методик можно отследить принцип психологической проекции, где испытуемый отражает свои личностные установки при предъявлении малоструктурированного материала, в котором не имеется жестких границ и все формы, и образы являются размытыми. Такой материал провоцирует испытуемого применить воображение и фантазию, чтобы найти смысл и зацепиться за мысль, которая отражает личностные особенности и те или иные характеристики субъекта.

В рисуночных методиках важно то, что рисунки отражают бессознательные импульсы и переживания. Такие методы считаются самыми информативными, но и одними из самых сложных, в виду субъективности интерпретации. Одним из важных факторов такой методики является результат, отражающий полную широту визуальных представлений, выявленных у испытуемого, а также сопоставимость всех значимых характеристик рисунка с семантическими вербальными категориями. Кроме того, всегда нужно учитывать, что при использовании проективных методик в художественном же продукте респондента всегда отражаются культурные установки и традиции.

Также для определения когнитивного уровня экологического сознания, как части сферы природоохранного комплекса, следует учитывать образы, полученные в процессе приобретения знаний при обучении в образовательных учреждениях. Так как продукт таких установок является определенной ценностью группового экологического сознания, то такие установки занимают значительное место в проявлении у респондентов в продукте их деятельности.

В процессе изучения индивидуального и группового экологического сознания можно особое внимание уделить фактам нарушения природоохранного законодательства, в частности браконьерству. Для изучения образа браконьера была применена проективная методика «Нарисуй браконьера», авторами которой так же являются дальневосточные психологи-исследователи В.В. Калита и В.Н. Бурик. Сами авторы указывают на то, что поскольку образ «браконьера», вызывающий специфически субъективные ассоциации, считается социально негативным и связанным с незаконной деятельностью, при интерпретации рисунков, следует убрать из внимания некоторые детали, связанные с личностью субъекта. Анализируя продукт деятельности респондента (рисунок) следует учитывать детали (деревья, горы, пещеры и т.д.) буквально, так как весь рисунок является объектно-ориентированным. Для обработки данных изображений применяется контент-анализ, чтобы выявить наиболее актуальные характеристики и аспекты. После проделанной работы можно будет судить об эмоциональном, когнитивном и деятельностном уровне сознания индивидуума к природе и природоохранной сфере. Категории рисунков, описанные авторами методики на основании контент-анализа значимых признаков: «антиобщественная личность», «активный пользователь», «добытчик», «экипированный», «турист».

В исследовании, посвященном изучению «Причин неэкологических поступков» на группе взрослых (32 человека) и подростков 12-15 лет (48 человек) было выявлено, что представления о причинах неэкологических поступков более четко выражены у взрослых. Данные результаты могут быть обоснованы в большей степени сформированным когнитивным, эмоциональным и деятельностным уровнями сознания, так же ценностями и жизненными взглядами, по сравнению с подростками. В результате обработки данных, полученных на взрослой выборке, было выявлено несколько факторов: наиболее весомым из них стал «экономический» фактор (23,44%). Фактор означает желание субъекта улучшить свое экономическое положение, но данный показатель является сугубо объективным, не зависимым от индивидуума причинами. Такое поведение объяснимо неблагоприятной экономической обстановкой, что толкает людей на неэкологические поступки. Вторым полученный фактор «инертность» (12,9%), а третий «безответственность» (12,4%) позволяют судить об экологической безграмотности и отсутствии личной ответственности являющихся основанием неэкологических поступков.

Наиболее весомым фактором у подростков является «комфорт» (10,2%), который группирует причины, ведущие к личному удобству и отдыху. Природа здесь отождествляется как рекреационная зона. На втором месте фактор «безответственность», свидетельствующий о низкой ответственности за неэкологические поступки.

Проведенная рисуночная методика «Нарисуй браконьера» показала, что для рисунков школьников характерным является представление о браконьере как негативной социальной фигуре, часто встречаемой в рисунках, является агрессивная символика. В целом для рисунков школьников характерна образность и значимость эмоционально-аффективного компонента в семантике образа. В рисунках взрослых отмечена большая осведомленность о деятельности браконьера. Изображая его, взрослые в основном отражают эмоциональное отношение к самому факту браконьерства, причем спектр широк, от негативного до позитивного. Таким образом, зафиксировано изменение эмоционального отношения к браконьерству с возрастом, взрослые, чаще, чем подростки склонны к одобрению такого поведения.

Подводя итог описанным результатам, можно сказать, что экологическое сознание отражает крепкую связь между человеческим обществом и природой. Благополучие обеих сфер зависит от мотивов, целей и действий людей. Знание этих связей необходимо для обеспечения устойчивого баланса между человеком и окружающей средой. Описанные методики, а именно: униполярный семантический дифференциал «Причины неэкологических поступков» и проективная методика «Нарисуй браконьера» позволяют эффективно и быстро оценить поведенческий и эмоциональный компоненты экологического сознания, а также проводить дифференциацию разных групп, например, возрастных, профессиональных, территориальных и т.д., с целью разработки профилактических и просветительских мероприятий.



### *Литература*

1. Баньковская С.П. Инвайронментальная социология. Рига: Зинатне. 1991. 130 с
2. Гусев А.Н., Уточкин И.С. Психологические измерения: Теория. Методы: Общепсихологический практикум. М.: Аспект Пресс. 2011. 317 с.
3. Калита В.В., Бурик В.Н. Представления о браконьере и его деятельности в групповом сознании. Владивосток: Дальнаука. 2008. 163 с.
4. Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание: Учебное пособие. Изд. второе, доп. М.: Логос. 2001. 384 с.
5. Харман Г. Современный факторный анализ. М: Статистика. 1972. 489 с.
6. Шмелёв А.Г. Концепция систем значений в экспериментальной психосемантике // Вопросы психологии. 1983. №4. С. 16-28

**Проблема диагностики аутизма:  
качественный и количественный подход**

УДК 159.9.072

*Тарасова С.Ю.*

Ст.н.с. лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии  
Психологический институт РАО  
Москва, Россия

***Аннотация** Статья посвящена проблемам, возникающим при диагностике расстройств аутистического спектра. Комплексный подход к проблеме изучения человека предполагает изучение трех основных уровней его функционирования: психологического, социального и психофизиологического. Анализируются биологические корреляты аутизма с позиций развертывания двух взаимодополняющих программ: биологического созревания и собственно психического развития как овладения культурными нормами. Современное американское стремление количественно и объективно валидизировать классическую немецкую психиатрию нашло отражение в части DSM-5, касающейся аутизма.*

***Ключевые слова** расстройства аутистического спектра, эндофенотип, качественный и операциональный подходы, синдром Аспергера*

*Нейробиологический взгляд на проблему аутизма и расстройств  
аутистического спектра*

Цель данного сообщения – провести теоретический анализ сочетания качественного и количественного подходов к проблеме расстройств аутистического спектра (РАС). Согласно точке зрения и исследователей, и психологов-консультантов в России и в других странах за последние 10-20 лет выросло число детей с расстройствами аутистического спектра неясной этиологии. В МКБ-10 аутизм определяется как патологический синдром, который проявляется в замкнутости, в отсутствии потребности в социальных контактах. Родоначальником этого подхода к проблеме нарушений социального познания традиционно считают Э. Блейлера. Комплексный подход к проблеме изучения человека предполагает изучение трех основных уровней его функционирования: психологического, социального и психофизиологического. Являясь междисциплинарной областью исследования, генетическая психофизиология изучает генотип-средовые соотношения индивидуальных различий. В данном контексте фенотип – звено, опосредующее влияние генотипа на индивидуальные особенности субъекта. Со времен Г. Айзенка ряд авторов полагает, что представленная выше трехуровневая модель, четко прослеживается именно при анализе когнитивного развития, в том числе, при психических расстройствах [15, 21]. Психологические признаки, в отличие от соматических, как таковые в генах не кодируются, то есть не имеют непосредственной связи с материальным субстратом. Исходя из концепции системной динамической локализации психических функций А.Р. Лурии, психологические признаки можно определить как результат системной работы

ЦНС и организма в целом. Следует иметь в виду, что степень выраженности той или иной симптоматики связана с возрастом пациента.

Уже достаточно давно, на протяжении последних семи десятилетий, поиск биологических детерминант аутистических расстройств является привлекательным, прежде всего, с позиции психологической и психофизиологической коррекции. Существуют попытки увязать аутизм и повышенную тревожность, когда уже возникают патологические изменения оси гипоталамус-гипофиз-кора надпочечников; хорошим маркером таких нарушений является уровень концентрации кортизола в слюне [9, 19, 22, 23, 26, 29]. С точки зрения неврологии, с расстройствами аутистического спектра достаточно часто связывают атипичную картину ЭЭГ, ММД (СДВГ), в качестве опосредующего звена выступает повышенный уровень тревожности у ребенка [5]. ММД – легкие нарушения в работе мозга. Они с трудом диагностируются и носят обратимый характер. Дошкольный период у детей с ММД протекает вполне благополучно. А в школе они «вдруг» оказываются стойко неуспевающими, нуждаются в индивидуальном подходе учителя и мониторинге состояния здоровья. Как биологические корреляты аутизма рассматривают нейрофизиологические и биохимические процессы в ЦНС, параметры электроэнцефалограммы и др. Относительно недавно в генетической психофизиологии возникла тенденция использовать перечисленные выше показатели как «промежуточные фенотипы» или эндофенотипы [6]. В качестве морфофункциональных показателей нервной системы эндофенотипы определяют своей вариативностью часть, пусть небольшую, вариативности показателей аутизма. Нейрофизиологическая основа, например, когнитивных функций определяется комплексным взаимодействием большого количества корковых и подкорковых структур, причем, каждая из этих структур может зависеть от собственного набора генов [1]. Согласно мнению де Гюса и соавторов, эндофенотипы должны отвечать ряду критериев:

- быть надежными и устойчивыми
- обнаруживать зависимость от генетических влияний
- быть связанными с исследуемой особенностью, в данном случае, с аутизмом (фенотипическая корреляция)
- иметь с нарушениями социального познания при расстройстве аутистического спектра общую генетическую основу (генетическая корреляция).

Первые три критерия имеют статистический смысл, а последний – теоретическое причинно-следственное (вероятностное) обоснование связи нейрофизиологического маркера и проявлений нарушения психики.

Одной из главных претендентов на роль эндофенотипа аутизма становится так называемая триада диагностических критериев аутизма: нарушения социального познания, коммуникативные нарушения и стереотипии [8, 13, 27, 31]. Однако некоторые авторы сообщают, что функция социального познания не связана с какими-либо хромосомными нарушениями [7, 10]. В то же время, Yrigollen и соавторы обнаружили корреляции между стереотипиями и генетическими отклонениями [34]. В качестве эндофенотипа рассматривают и макроцефалию, и умственную отсталость, которые могут возникать вместе [2,

14, 33]. Имеется несколько тысяч генов, изменения которых может приводить к умственной отсталости или аутизму, или к их сочетанию. Сходные генные нарушения обнаружены также при аутизме и шизофрении [20]. Можно отметить работы, посвященные анализу агрессивного поведения при расстройствах аутистического спектра [11, 18]. Наряду с этим, в отечественной и зарубежной психологии и психиатрии четко прослеживается линия исследования биологических и социальных факторов риска общественно опасных действий при шизофрении.

Итак, в нейробиологической парадигме мы видим процесс индивидуального развития человека с позиций развертывания двух взаимодополняющих программ: биологического созревания и собственно психического развития как овладения культурными нормами. В качестве средовых факторов риска, тесно взаимодействующих с генотипом, рассматривают пренатальные (экологические) – возраст родителей, резус-несовместимость, вирусные инфекции у матери, и перинатальные – гипоксия плода, низкий вес при рождении. Но симптомы расстройств аутистического спектра наблюдаются при различных мозговых дисфункциях, важную роль играют и индивидуальные различия при аутизме. Кроме того, J. Veenstra-VanderWeele и соавторы считают, что сугубо генетический подход едва ли способен решить «головоломку» аутизма в силу своей «нетворческости» [28, 30].

Таким образом, по крайней мере, на сегодняшний день, нет единой биологической картины аутизма. Диагноз аутизм не подтверждается при помощи объективных диагностических методов, будь то генетический тест, анализ крови или сканирование мозга. Речь идет скорее о биологических факторах риска различных психических и/или социальных девиаций [32]. Существенно, что факторы риска аутизма могут быть факторами риска других расстройств, а иногда остаются особенностями при нормативном развитии ребенка. Вероятно, исследователям придется отказаться от одного исчерпывающего объяснения причин аутизма.

Ниже мы уделим внимание социальным истокам аутизма.

#### *Аутизм у взрослых*

Напомним, в МКБ-10 аутизм определяется как патологический синдром, который проявляется в замкнутости и коммуникативных нарушениях. Но нарушения социального познания и стереотипии встречаются и при шизофрении. Добавим, воздействие социально-психологических факторов на генез заболевания является предметом дискуссии, как при расстройствах аутистического спектра, так и при шизофрении. Остро стоит проблема социальной стигматизации людей, детей и взрослых, с психиатрическими диагнозами. В школе «инаковые» ученики с необычным экцентричным поведением часто становятся жертвами травли (буллинга) [17]. Последствия буллинга у жертв нередко находят свое выражение в аутодеструктивном поведении вплоть до суицида [12]. Другим известным вариантом будущего жертвы является превращение ее в агрессора. Таких детей можно охарактеризовать следующим образом: самые изолированные в своей социальной группе (классе), обладают стабильно высоким уровнем тревожности

и стабильно высоким уровнем враждебности, присутствует ожидание угрозы со стороны окружающих. По некоторым зарубежным данным, проблему травли аутичных детей и подростков недооценивают; аутичные подростки, по результатам исследования, становились жертвами в семь раз чаще, чем подростки с нормативным развитием [16]. Впоследствии актуальна проблема травли на рабочем месте, если человек трудоспособен и трудоустроен. Согласно эпидемиологическим данным, число взрослых людей с расстройством аутистического спектра не превышает число детей и подростков со сходными диагнозами [3, 4].

Опубликованное в 2013 году пятое издание статистического руководства по психическим расстройствам (DSM-5) в некоторой степени вскрыло те назревшие проблемы диагностики аутизма, которые на сегодня имеют место быть. Опираясь на достижения нейронаук, DSM-5 более, чем предыдущие редакции, ориентировано на эпигенетику, наследственные факторы риска возникновения психопатологии. Современное американское стремление количественно и объективно валидизировать классическую немецкую психиатрию нашло отражение в части DSM-5, касающейся аутизма. В главе «болезни психического развития» вместе сгруппированы расстройства аутистического спектра и СДВГ. Традиционно ММД обычно ставится детям. Поэтому методологически не вполне ясно, как оценивать аутизм у взрослых людей. Следующей главой классификации идет шизофрения. Расстройства объединены в большей степени на основе биологических достижений, нежели на основе качественного подхода к оценке психопатологии. Например, если, исходя из критериев DSM-IV, у пациента определяли синдром Аспергера, то, согласно DSM-5, ребенку следует поставить диагноз РАС. В DSM-5 расширена процедура количественной диагностики. Предоставленные пациентом по самоотчету описания симптомов – уровень тревожности, изменения сна, настроение, когнитивные функции – клиницист переводит в баллы. Таким образом, новый подход подразумевает феноменологический анализ психопатологии, а не квалификацию синдрома.

С целью подчеркнуть необходимость клинического и психологического объяснения феноменологии аутизма, D. Tannam обращается к термину «психопатия», используя его в смысле страдания личности [24]. Собственно, П.Б. Ганнушкин пишет о прижизненном оформлении и закреплении акцентуаций характера и психопатий. Ядерные психопатии являются конституциональными, органические формируются на почве остаточной органической симптоматики. Краевые психопатии, то есть социопатии, возникают как личностная дисгармония в результате негативных социальных воздействий. Тотальность и стабильность нарушений присущи всем типам психопатий. Всем видам психопатий свойственно:

- инфантильность
- больные не учитывают прошлый опыт
- имеют место дефекты целеполагания
- неадекватная самооценка

- конфликтность в общении
- зависимость от оценок извне
- уязвимость структур самосознания
- диссоциация интеллекта и аффекта
- аффективно искаженная картина мира в целом.

Кроме того, D. Tantam связывает психопатию с алекситимией, свойственной аутичному пациенту.

Таким образом, мы обозначили основные тенденции количественного и качественного подходов к проблеме расстройств аутистического спектра.

### *Литература*

1. Марютина Т.М. Интегральная индивидуальность в контексте генетической психофизиологии // Психологические исследования. 2009. № 2(4). Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n2-4/12-maryutina4.html>

2. Amaral D.G., Schumann C.M., Nordahl C.W. Neuroanatomy of autism // Trends in Neuroscience. 2008. Vol. 31. P. 137-145.

3. Balfe M., Tantam D., Campbell M. Possible evidence for a fall in the prevalence of Highfunctioning pervasive developmental disorder with age? // Autism Res Treat. 2011.

4. Brugha TS. Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England // Arch Gen Psychiatry. 2011. Vol. 68(5). P. 459-465.

5. Buhler E. Differential diagnosis of Autism Spectrum Disorder and attention deficit hyperactivity disorder by means of inhibitory control and 'Theory of Mind' // J Autism Dev Disord. 2011. Vol. 41. P. 1718-1726.

6. De Geus E.J.C., Wright M.J., Martin N.G., Boomsma D.I. Genetics of Brain Function and Cognition // Behavior Genetics. 2001. Vol. 31(6). P. 489-495.

7. Duvall J.A., Lu A., Cantor R.M., Constantino J.N., Geschwind D.H. A quantitative trait locus analysis of social responsiveness in multiplex autism families // American Journal of Psychiatry. 2007. Vol. 164. P. 656-662.

8. Happé F., Ronald A., Plomin R. Time to give up on a single explanation for autism // Nature Neuroscience. 2006. Vol. 9(10). P. 1218-1220.

9. Levine T.P., Sheinkopf S.J., Pescosolido M., Rodino A., Elia G., Lester B. Physiologic arousal to social stress in children with Autism Spectrum Disorders: A pilot study // Research in Autism Spectrum Disorders. Vol. 6(1), January 2012. P. 177-183.

10. Liu X.Q., Paterson A.D., Szatmari P., The Autism Genome Project Consortium. Genome-wide linkage analyses of quantitative and categorical autism subphenotypes // Biological Psychiatry. 2008. Vol. 64. P. 561-570.

11. Lundwall A., Stephenson G., Neeley-Tass E., Cox C., South M., Bigler D., Anderberg E., Prigge D. Relationship between brain stem volume and aggression in children diagnosed with autism spectrum disorder // Research in Autism Spectrum Disorders. Vol. 34, February 2017. P. 44-51. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.12.001>

12. Mayes S.D., Gorman A.A., Hillwig-Garcia J., Syed E. Suicide ideation and attempts in children with autism // *Research in Autism Spectrum Disorders*. Vol. 7(1), January 2013. P. 109-119.
13. Mandy W.P., Skuse D.H. Research review: What is the association between the social-communication element of autism and repetitive interests, behaviours, and activities? // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008. Vol. 49. P. 795-808.
14. Mefford H., Sharp A., Baker C., Itsara A., Jiang Z., Buysse K. Recurrent rearrangements of chromosome 1q21.1 and variable pediatric phenotypes // *The New England Journal of Medicine*. 2008. Vol. 359(16). P. 1685-1699.
15. McCarthy S., Gillis J., Kramer M., Lihm J., Yoon S., Berstein Y. De novo mutations in schizophrenia implicate chromatin remodeling and support a genetic overlap with autism and intellectual disability // *Molecular psychiatry*. 2014. Vol. 19(6). P. 652-658.
16. Naylor P. Prevalence of bullying secondary schools by SEN type. ESRC impact report, Economic and Social Research Council, Swindon, 2012.
17. Rowley E., Chandler S., Baird G., Simonoff E., Pickles A., Loucas T., Charman T. The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement // *Research in Autism Spectrum Disorders*. Vol. 6(3), July 2012. P. 1126-1134.
18. Singh N., Lancioni E., Manikam R., Winton S., Singh N., Singh J., Singh D. A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2011. Vol. 5(3). P. 1153-1158.
19. South M., Rodgers J., Van Hecke A. Anxiety and ASD: Current Progress and Ongoing Challenges // *J Autism Dev Disord*. 2017. Vol. 47(12). P. 3679-3681.
20. State M., Levitt P. The conundrums of understanding genetic risks for autism spectrum disorders. *Nature neuroscience*. 2011. Vol. 14(12). P. 1499-1506.
21. Stefansson H., Meyer-Lindenberg A., Steinberg S., Magnusdottir B., Morgen K., Arnarsdottir S. CNVs conferring risk of autism or schizophrenia affect cognition in controls // *Nature*. 2014. Vol. 505(7483). P. 361-366.
22. van Steensel F.J.A., Heeman E.J. Anxiety Levels in Children with Autism Spectrum Disorder // *J Child Fam Stud*. 2017. Vol. 26(7). P. 1753-1767.
23. Strang J.F., Kenworthy L., Daniolos P., Case L., Wills M.C., Martin A., Wallace G.L. Depression and anxiety symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorders without intellectual disability // *Research in Autism Spectrum Disorders*. Vol. 6(1), January 2012. P. 406-412.
24. Tantam D. Adults with ASD // *Curr Dev Disord Rep*. 2014. Vol. 1(1). P. 1-7. DOI: 10.1007/s40474-013-0005-z.
25. Tsuchiya K.J., Hashimoto K., Iwata Y., Tsujii M., Sekine Y., Sugihara G. Decreased serum levels of platelet-endothelial adhesion molecule (PECAM-1) in subjects with high-functioning autism: a negative correlation with head circumference at birth // *Biological Psychiatry*. 2008. Vol. 62. P. 1056-1058.

26. Uljarević M., Richdale A.L., Evans D.W., Cai R.Y., Leekam S.R. Interrelationship between insistence on sameness, effortful control and anxiety in adolescents with ASD // *Mol Autism*. 2017. Jul 21.
27. Vernes S.C., Newbury D.F., Abrahams B., Winchester L., Nicod J., Groszer M. A functional genetic link between distinct developmental language disorders // *The New England Journal of Medicine*. 2008. Vol. 359(22). P. 2337-2345.
28. Veenstra-VanderWeele J., Christian S.L., Cook Jr. Autism as a paradigmatic complex genetic disorder // *Annual Review of Genomics and Human Genetics*. 2004. Vol. 5. P. 379-405.
29. Ventola P., Lei J., Paisley C., Lebowitz E., Silverman W. Parenting a Child with ASD: Comparison of Parenting Style Between ASD, Anxiety, and Typical Development // *J Autism Dev Disord*. 2017. Vol. 47(9). P. 2873-2884.
30. Waterhouse L.H. Autism endophenotypes are not unified by gene variants or chromosome number variants // *Neuropsychology of Autism*. 2011. Oxford University Press.
31. Waterhouse L.H. Rethinking autism. Variation and complexity. – London: 2013.
32. Waterhouse L.H. Autism: Two symptoms among many // *OA Autism*. 2014. Vol. 2(2).
33. Williams C.A., Dagi A., Battaglia A. Genetic disorders associated with macrocephaly // *American Journal of Medical Genetics Part*. 2008. Vol. 146A. P. 2023-2037.
34. Yrigollen C.M., Han S.S., Kochetkova A., Babitz T., Volkmar F.R., Leckman J.F. Genes controlling affiliative behavior as candidate genes for autism // *Biological Psychiatry*. 2008. Vol. 63. P. 911-916.



## Актуальность и возможности изучения школьного буллинга

УДК 159.9.07

*Тарасова С.Ю.*

Ст.н.с. лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии  
Психологического ин-та РАО  
Москва, Россия

*Черненко К.Л.*

Магистрант кафедры клинической психологии университета «Дубна»  
Дубна, Россия

*Аннотация* анализируются взаимосвязи между содержанием подростковых страхов и тревог и агрессивностью. Представлены результаты исследования феномена буллинга (школьной травли) в трех общеобразовательных школах Москвы и Московской области. Проведенное исследование сочетает количественный и качественный диагностические подходы.

*Ключевые слова* буллинг, тревожность, враждебность, гнев, индивидуальное психологическое консультирование.

### **Relevance and possibilities of studying school bullying**

*Summary* the goal of this study is to analyze – regular interrelations between anxiety indicators and aggression indicators of children. Used current version of the Aggression-Questionnaire (A. Buss, M. Perry, S.N. Enikolopov). Hostility is positively correlated with school, self-assessment and interpersonal anxiety children.

*Key words* bullying, anxiety, hostility, anger, posttraumatic psychosocial care.

На сегодняшний день агрессивные действия, совершенные подростками, не достигшими возраста уголовной ответственности, в том числе, и в стенах школы вызывают сильный общественный резонанс. В отличие от случайной драки или ссоры буллинг – умышленное регулярно осуществляемое агрессивное поведение [2]. Существенно, что участники буллинга обладают неодинаковой социальной властью или физической силой и стремлением это подтвердить. Будь то эмоциональная или физическая агрессия со стороны группы или одного человека, посредством традиционных или новых информационных технологий, важна беспомощность жертвы [3]. У жертв буллинга могут быть различные аутодеструктивные тенденции: намеренное самоповреждение, повышенная травматичность [4, стр. 502; 5, стр. 1; 6, стр. 32; 7, стр. 213; 8, стр. 51; 10, стр. 1066; 12, стр. 100].

Цель настоящего исследования – выявление закономерных взаимосвязей между содержанием страхов и тревог и агрессивностью подростков. Кроме того, нас интересовал генез позиции жертвы, виктимного поведения.

#### Методы исследования

Были использованы следующие методики. Русскоязычная версия опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри содержит следующие

шкалы: *Физическая агрессия* – самоотчет о склонности к физической агрессии в поведении (поведенческий компонент); *Гнев* – самоотчет о склонности к раздражительности (эмоциональный компонент); *Враждебность* – шкала, включающая в себя утверждения двух подшкал: *Подозрительность* и *Обидчивость* (когнитивный компонент). Шкала личностной тревожности для учащихся 10-12 и 13-16 лет (А.М. Прихожан). Социометрический тест. Включенное наблюдение. Беседа. Учителя предоставили оценки агрессивного поведения учащихся, включая символические действия (ломает мебель, бьет ногами сумку и т.п.).

В работе рассматривались три группы школьников. Первая группа: учащиеся общеобразовательной школы с углубленным изучением иностранных языков г. Москвы (13-14 лет) – 70 чел. Вторая группа: учащиеся музыкального кадетского корпуса г. Москвы (13-14 лет) – 30 чел. Третья группа: учащиеся общеобразовательной школы г. Дмитрова Московской области (11-15 лет) – 170 чел. Общее количество обследуемых 270 чел. Девочек – 121 человек, мальчиков – 149 человек. Задания методик школьники первой и второй групп выполняли индивидуально. У родителей (законных представителей) школьников получено информированное согласие на участие в исследовании. Социометрический тест школьники выполняли в своей социальной группе (классе).

#### Агрессивность и личностная тревожность

В настоящей работе при обследовании учащихся обнаружены значимые корреляции для психологических тестов (табл. 1-2).

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа показателей по шкале гнева и субшкалам определения личностной тревожности

Школы	Коэффициенты корреляции r-Спирмена			
	Школьная тревожность и гнев	Самооценочная тревожность и гнев	Межличностная тревожн. и гнев	Магическая тревожность и гнев
	r	r	r	r
С углубленным изучением иностр. языков	,42***	,41***	,37**	,28*
Кадетский корпус	n.s.	,43**	,50**	,60**
Общеобразовательная школа в г. Дмитрове	n.s.	n.s.	,22*	n.s.

Примечание. n.s. – не значимая величина; символами отмечены уровни значимости: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа показателей по шкале враждебности и субшкалам определения личностной тревожности

Школы	Коэффициенты корреляции r-Спирмена			
	Школьная тревожность и гнев	Самооценочная тревожность и гнев	Межличностная тревожн. и гнев	Магическая тревожность и гнев
	г	г	г	г
С углубленным изучением иностр. языков	,45***	,36**	,47***	,29*
Кадетский корпус	n.s.	n.s.	n.s.	,57**
Общеобразовательная школа в г. Дмитрове	n.s.	,32***	,39***	n.s.

Как видно, во всех трех образовательных организациях обнаружены сходные картины взаимосвязи агрессивности и тревожности у подростков. Враждебность – это установка личности к потенциальной жертве, и она включает готовность действовать агрессивно. Далее решили посмотреть, каковы различия между группами враждебных и невраждебных подростков, между группами более склонных к гневу учеников и менее склонных к гневу. В трех школах, принявших участие в исследовании, получены статистически значимые различия по межличностной и самооценочной тревожности.

Также в каждом из обследованных классов можно наблюдать сильно изолированных в социальной группе подростков: у них самые высокие значения социометрического индекса *Изолированность* в своем классе. Сильно изолированных в своем коллективе учеников можно описать следующим образом: стабильно свертревожные, отличаются высоким уровнем враждебности и, согласно данным включенного наблюдения и экспертным оценкам педагогов, склонны к агрессии в поведении. Эти же школьники, согласно данным включенного наблюдения и экспертным оценкам классных руководителей и других учителей, становятся жертвами травли. Мы обследовали подростков с позицией жертвы дополнительно при помощи методик «Неоконченные предложения», тест руки Вагнера, провели классическое патопсихологическое обследование. Примеры оконченных предложений: «Мне иногда кажется, что я главная и знаменитая (писательница, певица)», «Я считаю, что большинство ребят относится ко мне плохо», «Если бы я родилась заново, я бы сделала все, чтобы стать неподражаемой, самой красивой», «Мое заветное желание, чтобы мне купили

дорогую собаку хаски». Добавим, претензии других учащихся к «отверженным» часто носят меркантильный характер.

Булли, по результатам обследования, демонстрируют наличие конкретных страхов. Страхи связаны с ситуациями подтверждения своего относительно высокого (не «звезды», но и не «отверженные») статуса в коллективе. Примеры завершенных предложений: «Мне иногда кажется, что миллионер»; «Я себя считаю крутым», «Если бы я сделался невидимым, то начал бы грабить банки», «Мои три заветных желания: чтобы у меня была денежная печатная машина», «Мне больше всего хотелось бы европейскую внешность».

Таким образом, в каждом классе выделяются сильно изолированные школьники. Они же являются жертвами как агрессоров, так и «наблюдателей». «Отверженные» стабильно свертревожны, обладают высоким уровнем враждебности и склонны к защитной агрессии в поведении. Эти дети нуждаются в динамическом наблюдении постольку, поскольку враждебность может перенаправиться вовнутрь личности. В случае жертвы возможна как гетеро- так и аутоагрессия. Увеличивается риск аутоагрессивного поведения, включая дисморфофобические расстройства, пищевые нарушения [9, стр. 482; 11, стр. 19].

Вторым итогом стал тот факт, что враждебность и гнев положительно коррелируют с самооценочной и межличностной тревожностью подростков в трех образовательных организациях, принявших участие в исследовании.

В нашей работе встретился яркий случай проявлений связи стиля семейных отношений и развития виктимного поведения. 12-летний мальчик с поведением жертвы строит беседу с психологом с использованием заученных фраз-клише: «семья для меня самое главное!», «у нас всё замечательно!». Описывая результаты методики исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, можно отметить следующее: мальчик во всех сферах стремится достичь успехов, нуждается в одобрении собственных действий (многokrатно повторяя про посещаемые им дополнительные занятия и здоровый образ жизни). По результатам теста руки, подросток ожидает агрессивных действий от окружающих. Обладает повышенной чувствительностью: «Я всегда хочу помогать друзьям, очень жаль, что не всегда получается». Данный вывод подтверждает экспертная оценка классного руководителя: «человек-вспышка, бывают даже слезы». По итогам бесед с родителями, в семье преобладает авторитарный стиль воспитания. Из беседы с мальчиком: «Неправильно спорить со взрослыми до 18-19 лет», «Я раньше мог по шесть-семь часов играть... родители были правы, я очень много играю и этим могу только ухудшить свое положение», «Я выбираю время для уроков, когда вся семья спит, чтоб не мешать никому». При этом у подростка наблюдается выраженное стремление выучить иностранный язык, поступить в суворовское училище, избегать родительского контроля: «Вот закончу, и будут открытые возможности, а это счастье!» В авторитарных семьях риск формирования образа Я жертвы возрастает.

### *Литература*

1. Гуггенбюль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости. – М.: Когито-Центр, 2006. 176 с.
2. Тарасова С.Ю., Осницкий А.К., Ениколопов С.Н. Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2016. № 4. [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2016/n4/tarasova.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n4/tarasova.shtml)
3. Федунина Н.Ю. Представления о триаде «Преследователь – жертва – наблюдатель» в кибербуллинге в англоязычной литературе [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. №8(41). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n41/1143-fedunina41.html> (дата обращения: 18.03.2017).
4. Fahy A., Stansfeld S., Smuk M., Smith N., Cummins S., Clark C. Longitudinal Associations Between Cyberbullying Involvement and Adolescent Mental Health *Adolesc Health*, 2016. 59(5). P. 502-509.
5. Hill R., Mellick W., Temple J., Sharp C. The role of bullying in depressive symptoms from adolescence to emerging adulthood: A growth mixture model. *J. Affect Disord*, 2017. 1(207). P. 1-8.
6. Kerr D., Gini G., Capaldi D. Young men's suicidal behavior, depression, crime, and substance use risks linked to childhood teasing. *Child Abuse Negl*, 2017. 24(67). P. 32-43.
7. Lardier D., Barrios V., Garcia-Reid P., Reid R. Suicidal ideation among suburban adolescents: The influence of school bullying and other mediating risk factors. *J Child Adolesc Ment Health*, 2016. 28(3). P. 213-231.
8. Le H., Nguyen H., Campbell M., Gatton M., Tran N., Dunne M. Longitudinal associations between bullying and mental health among adolescents in Vietnam. *Int J Public Health*, 2017. 62(1). P. 51-61.
9. Sutin A., Robinson E., Daly M., Terracciano A. Parent-Reported Bullying and Child Weight Gain between Ages 6 and 15. *Child Obes*, 2016. 12(6). P. 482-487.
10. Wu W., Luu S., Luh D. Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: a population-based study. *BMC Public Health*, 2016. 16(1) P. 1066-1067.
11. Weingarden H., Curley E., Renshaw K., Wilhelm S. Patient-identified events implicated in the development of body dysmorphic disorder. *Body Image*, 2017. 8(21). P. 19-25.
12. Zaborskis, A., Ilionsky, G., Tesler, R., & Heinz, A. (2019). The Association Between Cyberbullying, School Bullying, and Suicidality Among Adolescents. *Crisis.*, 40(2), 100-114. <https://doi: 10.1027/0227-5910/a000536>.

## Диалог как условие изучения субъектности и индивидуальности

УДК 159.9

Устинова О.А.

К. психол. н., доцент кафедры психологии и общей педагогики

Аксенов С.В., Надымова А.А., Галимова О.С., Шомшина Ю.О.

Студенты факультета психологии и педагогики

Новокузнецкий институт (филиал)

«Кемеровский государственный университет»

Новокузнецк, Россия

**Аннотация** В статье рассматривается понимание изучения субъекта как социокультурного явления квинтэссенции индивидуальности, социокультурные образцы представляют собой меру как композицию ценностей с которыми человек соизмеряет свой жизненный путь. Социокультурный диалог выступает условием развития субъектности.

**Ключевые слова** субъектность, индивидуальность, диалог, сказка, сказочный герой.

### *Dialogue as a condition for studying subjectivity and individuality*

**Abstract** the article deals with the understanding of the study of the subject as a socio-cultural phenomenon of the quintessence of individuality, sociocultural samples are a measure as a composition of values with which a person measures his life path. Sociocultural dialogue is a condition for the development of subjectivity.

**Key words** subjectivity, individuality, dialogue, fairy tale, fairy-tale hero.

Что такое субъектность, зачем нужно ее изучать, развивать или обнаруживать у человека, у ребенка? С одной стороны, это вопрос, которым задаются психологи и педагоги, а с другой стороны, возникновение этого вопроса обусловлено вызовами времени [7; 10].

Общество, в котором культивируются ценности потребления и манипуляции, создает стереотипы и способы разрушающего поведения. В такой системе ценностей нет места выбора по «совести». Нужно поступать как все, тогда «будешь успешен». Но чем же завершается такой путь? «Уходом» от себя подлинного. Как пишет Н.Я. Большунова, в таком случае у человека появляются соответствующие формы защит по типу «премудрого пескаря» либо «человека в футляре» и т.д. [2].

Субъектность – это «способность быть причиной самого себя, своей подлинности и индивидуальности в «сотрапезничестве» с Богом, т.е. способность вступать в отношения сотрапезничества с Богом в делании себя и мира» [5, с. 43].

Подлинность, индивидуальность человек для себя обнаруживает в переживании, в момент выбора, как поступка, в котором утверждаются, онтологизируются абсолютные ценности и становятся личностно-значимыми. Этот выбор человек осуществляет в отношении к «социокультурным образцам,

как особой композиции всеобщих объективных ценностей, свойственных определенному типу культуры, с которыми человек соизмеряет свои действия, поступки, мысли, переживания, и которые дают ему основание быть больше самого себя, отнестись к самому себе (стать трансградиентным самому себе)» [5, с.42]. Как показывают исследования Н.И. Непомнящей, обнаружение универсальной ценностности отношений означает выделение ребенком 5-6 лет «своего» внутреннего мира и внутреннего мира «другого» [9].

Переживание себя и мира возникает только тогда, когда существует пространство диалога.

С точки зрения Т.А. Флоренской, «духовное Я» помогает обнаружить свою подлинность. «Открытие духовного «Я» связано с духовным пробуждением человека, выражается состоянием изумления, трепетного поклонения, чувством своего недостойнства и несовершенства перед лицом открывшейся благодати» [13, с.28]. В таком диалоге происходит признание интимной близости и субъектности «Другого» [5, с. 46].

Диалог связан с построением свободной коммуникации, которая предполагает «общение свободных личностей в связи с существенными – внутренне значимыми вопросами жизни» [6, с.8]. М.М. Бахтин сравнивает диалог с «многоголосьем»: «Голос» не существует отдельно от других голосов. «Голос» находится в созвучье, диалоге с другими «голосами», «многоголосье». Это голос другого такого, как и ты, может быть совершенно «неопределенным, неконкретизированным другим» [1, с.66]. «Голос» находится в позиции «напряженной» и любящей вневнаходимости и неслиянности с другими «Я», с третьим; занимает ценностную позицию, проявляет себя не только в поступке, но и в каждом переживании и ощущении простейшем. Во внутренний мир другого «нельзя вчувствоваться», необходима «напряженная и любящая вневнаходимость» [10, с.453]. Диалог – это «со-бытие», в котором «отношения между моим «Я», другими, и третьим реальны и целостны...» [1, с.187]. В «событийности» организующей силой является ценностная категория другого, отношение к другому (третьему), обогащенное ценностным избытком видения для трансградиентного завершения» [1, с.187]. Понимание как происходящее во взаимодействии «со-бытия» с «третьим», М.М. Бахтин связывает с готовностью «голоса» к ответным отношениям: «Всякое реальное целостное понимание активно ответно и является начальной подготовительной стадией ответа. Сам говорящий установлен на активно ответное понимание. Он ждет не пассивного понимания, дублирующего его мысль в чужой голове, но ответа, согласия, сочувствия, возражения, исполнения и т.д.» [1, с.247].

С точки зрения Т.А. Флоренской, «вневнаходимость» по отношению к «Божественному, открывающемуся в душе, говорит о реальном диалоге наличного «Я» с духовным «Я», об их встрече» [13, с.28]. Этот диалог выстраивается в отношении к чему-то, к какой-то мере. Такое действие выступает как «вопросчивость»: «А то, что я делаю, это по добру или злу?» Этой мерой выступают социокультурные образцы, с которыми соизмеряет

человек свои переживания, мысли, действия. На наш взгляд, в таком «со-бытийном» диалоге актуализируется переживание «себя» и «мира». Это переживание выступает как «ответчивость» на смыслы, представленные в Вечности. С точки зрения Н.Я. Большуновой, «ответчивость» представляет собой отклик ребенка, его активное, самостоятельное, избирательное действие – ответ на обращения, на зов, на призыв» [3, с.9]. Диалог представляет собой отношения «вопросчивости» и «ответчивости», конечным итогом которого является событие «поступка». Человек, способный к поступку, характеризуется «стремлением к подлинности, ощущением собственной индивидуальности, опосредованных совестью и верой в онтологичность Истины, Правды, Красоты, Добра» [2, с.42].

Человек с самых ранних лет вступает в диалог с миром. Ребенок, открывая мир для себя, обозначает «значимость своей субъективности и субъектности в художественном, образном, целостном понимании себя и мира» [3, с.6]. В качестве одного из основных механизмов построения отношений с миром выступает «ответчивость». Ребенок с самых первых моментов своей жизни отвечает на «вызовы» мира» [3, с.14]. В связи с этим необходимо, чтобы в социокультурных обстоятельствах жизни ребенка присутствовали эти «вызовы». На наш взгляд, организация диалога возможна в условиях соответствующей для детей ведущей деятельности (в дошкольном – игре, младшем школьном – творческо-продуктивной деятельности и т.д.), с учетом специфики содержания детской субкультуры (детский фольклор, сказки и т.д.).

Однако, это движение возможно лишь в условиях организации соответствующей деятельности, в которой может происходить актуализация переживаний «своего» внутреннего мира в отношении к «другому» (и к «третьему» в котором представлены социокультурные образцы). Этим требованиям удовлетворяет игровая деятельность как ведущая в этом возрасте.

Игра – это свободная деятельность, которую ребенок-дошкольник осваивает со стороны ее процесса [4, с.10]. Важной особенностью игровой деятельности является ее двухплановое строение: «... детская игра разворачивается, как минимум, на двух уровнях: условном (воображаемом) и реальном» [4, с.29]. С точки зрения Л.С. Выготского единицей игры выступает воображаемая ситуация. Благодаря особенностям игровой деятельности внутренние сущностные переживания ребенка проецируются в воображаемой ситуации. Именно в эти моменты ребенок и открывает ценности и смыслы «своего» внутреннего мира в их отношении к «другому». На каждом этапе развития игры ребенок овладевает разными типами отношений с окружающим миром. В процессе развития игры ребенок не только осваивает жесткие нормативные правила, но делает шаг от нормативной этики «лежащей в основе этического ригоризма, к этике совести, любви, смысла. Ребенок должен подняться над ролевыми отношениями и подчинить их собственно человеческим» [4, с. 20].



Игра открывает мир социокультурных ценностей и смыслов, как мер, в отношении которых он обретает свободу в выражении себя. Игра как свободная деятельность способствует выделению ценности и «своего» внутреннего мира, и «другого», и собственно человеческих ценностей: добра, правды, красоты, любви.

Социокультурный смысл появляется в игре тогда, когда он актуализируется социокультурными переживаниями. В связи с этим встает вопрос о выборе средств, которые помогли бы ребенку осуществлять этот культуральный диалог с миром. Это средство должно быть близко и ребенку, и взрослому, а также содержать в себе социокультурные ориентиры [8; 11; 12].

С точки зрения Н.Я. Большуновой, таким средством является сказка. Сказка близка и понятна ребенку: во-первых, она сходна по строению с сюжетно-ролевой игрой дошкольника; во-вторых, «в сказке представлены знания о мире, специфическая картина мира, соответствующая специфике детской картины мира» [2, с.14]; в-третьих, в сказке представлены социокультурные ценности, архетипы народной культуры. Обнаружение «внутренней истины» через текст сказки, на наш взгляд, выступает как «ответчивость» социокультурным смыслам [4].

Сказка – это особый одухотворенный текст, который раскрывает социокультурные смыслы через социокультурные образцы. В сказке эти образцы преломляются в типах человеческой культуры (например, Человек Духовный, Благодатный в русской (православной культуре) [5]. Для понимания развивающей роли сказки в жизни ребенка важен и тот факт, что текст сказки диалогичен, причем, диалог реализуется на нескольких уровнях: психологическом, социальном и социокультурном. Текст сказки можно представить как диалог нескольких «голосов», и сам он в целом как явление культуры является тем самым «голосом», который говорит о «Горнем» [3, с.5]. Текст тогда может выступать посредником культуры, когда он одухотворен, т.е. «выводит человека за границы самого себя и его отношений с объективным миром, когда он делает человека больше самого себя, больше его биологической, психологической и социальной природы, задает позицию из бесконечности» [2]. «Текст является средством восхождения не только к Миру, к культуре как системе духовных ценностей, текст является средством восхождения человека к самому себе» [3, с.5].

Для того чтобы сказка зажила в детской душе своей полной жизнью, сам ребенок «должен на время стать ее активным соавтором, вступить с ней в особый диалог» [1, с.69]. Этот диалог ребенок осуществляет вместе со сказочными героями, в котором «герои сказки живут для ребенка своей особой жизнью» [6, с.213]. Ребенок вместе со сказочным героем осуществляет путь в мир культуры и духа. Именно на этом духовном пути «все оживает и как бы открывается в своей жизни для ребенка, который чувствует эту жизнь даже в неизменных и мертвых вещах» [6, с.216]. Этот путь сопряжен с испытаниями,

трудностями, через преодоление которых утверждаются ценности правды, красоты, добра, верности.

На наш взгляд, сказочный герой актуализирует собой диалог между детской, взрослой и общечеловеческой культурами. Ведь, с одной стороны, он близок ребенку, поскольку также, как и ребенок является участником игры, осуществляет какую-либо игровую роль, включен в сюжет и т.д.; с другой стороны – он всерьез принимается также и взрослым, играющим вместе с ребенком. «Врастание» героя в реальную группу не разрушает ее смысловое пространство, т.к. происходит естественно, без навязывания со стороны взрослого. Сказочный герой, на которого ребенок проецирует себя, и по отношению к которому он одновременно обозначает себя как другого, помогает ребенку актуализировать ситуацию «внезаходимости» [13]. Герой есть «третье лицо», некий образ, который выстраивается *в со-авторстве* взрослого с ребенком. Образ героя близок ребенку, он отвечает тайным желаниям ребенка быть услышанным и понятым другим. Таким образом, сказочный герой помогает ребенку осуществить рефлексивный выход в пространство бесконечности смыслов, посмотреть на себя со стороны, увидеть подлинность и ценностность своего образа-Я и образа другого.

Исходя из теоретического обоснования проблемы, нами разработаны проекты: «Диалог с куклами Заботушка и Добрынюшка» для детей раннего и дошкольного возраста; «Я и Другой» для детей младшего школьного возраста; «Корабль детства», направленный на создание интегрированной детской площадки для детей с обычным развитием и с ограниченными возможностями здоровья. В ходе реализации проектов мы наблюдаем, что у детей каждого возрастного периода актуализируется «ответчивость» социокультурным ценностям. Все проекты изучены с помощью диалоговых методов. Например, с помощью методики Н.И. Непомнящей «Я-другой» мы выявили, что в дошкольном и младшем школьном возрасте дети стали выделять универсальные ценности, ценностность «своего» внутреннего мира и «другого». Изменились высказывания детей в ходе диалогов: «Совесть нужна, хоть она и мучает», «Прощать тяжело, душа болит» и т.д. Проведенные нами авторские методики (Н.Я. Большунова, О.А. Устинова: Написание своей «Я-концепции», мой социокультурный образец) с детьми подросткового и юношеского возраста показали, что в «Я-концепции» появилась обращенность к социокультурным ценностям: «Хочу жить по Правде, Совести, себя не обманешь» и т.д. С помощью методики «Четыре вопроса» (Н.Я. Большуновой) мы стали наблюдать появление у испытуемых социокультурных ценностей: «добро» (16%), «правда» (13,3%), «совесть» (12%), «терпение» (13,3%) и т.д.

Таким образом, изучение социокультурное изучение субъектности и индивидуальности возможно посредством диалога, реализующегося в формах взаимодействия детей друг с другом, является эффективным и актуализирует «ответчивость» социокультурным ценностям, способствует становлению субъектности.

### *Литература*

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
2. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: НГПУ, 2005. 324 с.
3. Большунова Н.Я. Психологические условия воспитания сенсорной культуры ребенка. Новосибирск: НГПУ, 2002. 202 с.
4. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Новосибирск: НГПУ, 1999. 407 с.
5. Большунова Н.Я. Условия и средства развития субъектности: дис. ... докт. пси-хол. наук. Новосибирск: [Б. и.], 2007. 545 с.
6. Верч Дж. Голоса разума. М.: Тривола, 1996. 176 с.
7. Дашкова Е.А. Многомерная иерархическая модель Я-концепции

# Измерение особенностей коммуникативного творчества младших школьников в различных типах образовательной среды

УДК 159.9

*Шишова Е.О.*

Доцент кафедры педагогической психологии

*Ахатова А.З.*

Магистрант кафедры педагогической психологии  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
Россия. Казань

**Аннотация** Исследование посвящено проблеме влияния типа образовательной среды на коммуникативное творчество младших школьников. В работе приводятся результаты систематизации эмпирических фактов о роли социокультурной ситуации в психическом и социальном развитии личности. Эмпирическим путём выявлены особенности коммуникативного творчества и коммуникативной креативности учащихся в условиях разной образовательной среды.

**Ключевые слова** коммуникативное творчество, образовательная среда, младший школьный возраст.

## Measuring the features of communicative creativity of primary schoolchildren in different types of educational environment

**Abstract** The study is devoted to the problem of the influence of the type of educational environment on the communicative creativity of primary schoolchildren. The paper presents the results of the systematization of empirical facts about the role of the sociocultural situation in the mental and social development of the personality. Empirically revealed the features of communicative creativity of primary schoolchildren in different educational environments.

**Keywords** communicative creativity, educational environment, primary school age.

Теоретический анализ современной психолого-педагогической литературы показал возросший интерес к изучению образовательной среды, как составляющей социальной ситуации развития, играющей ключевую роль в формировании и становлении личности ребенка. Толчком к этому послужила идея Л.С. Выготского о том, что становление ребёнка, формирование его сознания, высших психических функций является социально обусловленным и может идти по двум линиям развития: 1) натуральная линия – естественное развитие ребёнка с момента рождения; 2) культурная линия – развитие происходит в процессе взаимодействия с окружающей средой.

Ключевым моментом, влияющим на изменение психики ребёнка, является процесс интериоризации, под которым понимается «формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта, становления психических

функций и развитие в целом» [2, с.376]. Продолжая развивать идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин утверждал, что личность ребёнка формируется под влиянием среды и при непосредственном взаимодействии с субъектами общества. Значимость социальной ситуации в становлении личности ребёнка также подчеркивается системой «ребёнок в обществе», созданной им [11, с.245]. А.Н. Леонтьев отмечал, что источником развития ребёнка является процесс интериоризации, определяющий передачу и присвоение ребёнком достижений общественно-исторического развития, опыта предыдущих поколений. Лишь овладев этим опытом, ребёнок формирует способность к творческому мышлению, общению, осуществляемая им самостоятельно [6, с.235].

Проблема создания благоприятного мира человеческого детства была центральной в педагогической деятельности известного польского педагога Я. Корчака. Именно поэтому одной из базовых задач в контексте построения своей педагогической системы, он считал доскональный анализ условий и особенностей социальной среды, в которой воспитывается ребенок. В своём знаменитом труде «Как любить ребёнка» он выделил и описал четыре типа «воспитательной среды», основными категориями для выделения которых послужило следующее: свобода-зависимость, активность-пассивность. Так, было выделено и описано четыре типа образовательной среды: догматическая, идейная, среда безмятежного потребления, среда внешнего лоска и карьеры [4, с.212]. Идея влияния образовательной среды на формирование ребёнка широко раскрылась в концепции крупного учёного, биолога и педагога П.Ф. Лесгафта. По его мнению, социальная среда, а именно образовательная среда, является центральным источником и фактором развития ребёнка и его способностей [7, с.94].

Образовательная среда (по В.А. Ясвину) представляет собой систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [12, с.14].

Современные образовательные учреждения, осознавая свою роль в становлении личности ребёнка и ответственность за их будущее, особое значение уделяют формированию и совершенствованию у учащихся способности активно показать себя, свободно излагать свои мысли, быть гибким и изменять стиль общения в зависимости от ситуации, творчески подходить к любому делу. Иными словами, возрастает потребность в формировании у школьников коммуникативного творчества. Понятие «коммуникативное творчество» является более обширным и включает в себя не только коммуникативное развитие, но и развитие творческого потенциала и речемыслительной деятельности, под которым понимается развитие мышления, речи, которые тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Понятие «коммуникативное творчество» является центральным в нашем исследовании и определяет процесс творческого общения и коммуникативной активности личности, в которой проявляется оригинальность и нестандартность решений человеком ситуаций межличностного общения [5].

В психологической науке коммуникативное творчество тесно связано с таким понятием, как «коммуникативная креативность», под которой понимается «система психологических свойств личности, обеспечивающих творческий характер общения и коммуникативной активности ребенка. Система этих свойств, представлена совокупностью когнитивных, мотивационных, эмоциональных, нравственно-духовных характеристик личности ребенка и его поведения» [8, с.59]. Когнитивный компонент включает в себя способность личности анализировать своё коммуникативное поведение и коммуникативное поведение других людей. Мотивационный компонент подразумевает активное стремление к получению, созданию и передаче информации; проявление интереса к личности партнера и, непосредственно, к ситуации общения. Эмоционально-волевой компонент характеризуется умением регулировать свои эмоциональные состояния, эмоциональным настроением на общение, а также отсутствием эмоционального напряжения и страха во взаимодействии с другими людьми. Личностный компонент отражает личностные характеристики, определяющие способность к творческому общению. Выделенные элементы являются необходимыми в определении коммуникативного творчества у учащихся и уровня его сформированности.

Исходя из данных определений, можно заключить, что коммуникативное творчество изучается как сам процесс творческого общения, а коммуникативная креативность – свойства личности, позволяющие человеку изменяться, отказаться от стереотипов, находить и использовать решения коммуникативных ситуаций. Таким образом, учитывая неразрывность этих понятий, мы можем изучать процесс коммуникативного творчества опосредованно, через систему свойств личности, т.е. через коммуникативную креативность.

Принципиальный подход к изучению коммуникативных навыков и развитию коммуникативного творчества представлен в работах Л.С. Выготского, определяющего общение и взаимодействие с окружающей средой одним из значимых факторов развития детей. Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно сделать предположение о том, что создание условий для эффективного развития у детей коммуникативного творчества является наиболее важной задачей, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения.

Возвращаясь к идее В.Я. Ясвина можно отметить, что идеальным вариантом развития считается воспитание «нормального» типа (по П.Ф. Легафту) в «идейной» среде (по Я. Корчаку), который является наиболее благоприятным для формирования у ребёнка коммуникативного творчества.

В настоящее время многочисленные исследования посвящены проблеме экспертизы образовательной среды и направлены на оценку качества образования и его влияния на становление личности ребенка. Однако крайне малое количество исследований, направленных на определение роли образовательной среды в особенностях становления коммуникативного творчества младших школьников.

Целью нашего исследования являлось теоретическое изучение особенностей становления коммуникативной активности младших школьников в контексте той реальности, которая сложилась в конкретной образовательной среде.

#### Организация и методы исследования

В исследовании особенностей коммуникативного творчества младших школьников в различных типах образовательной среды приняли участие образовательные учреждения Республики Татарстан следующих типов: общеобразовательные школы, физико-математическая и специализированная школы. Общее количество опрошенных составило 100 человек: 54 мальчика и 46 девочек в возрасте 9-10 лет (учащиеся 4 класса).

В теоретическом и эмпирическом изучении влияния качественных характеристик образовательной среды на коммуникативное творчество младших школьников использовались следующие методы: теоретические методы исследования; эмпирические (опросно-диагностические, экспертная оценка, тестирование); статистические методы обработки эмпирических результатов исследования (описательная статистика, однофакторный дисперсионный анализ, качественный анализ).

В диагностических целях измерения и выявления особенностей коммуникативного творчества младших школьников в различных типах образовательной среды использовались следующие методики:

1. Оценка качественных характеристик образовательной среды на основе векторного моделирования образовательной среды по В.А. Ясвину [12, с.14].
2. Диагностика вербальной креативности (адаптация теста С. Медника) [9, с.127].
3. Опросник креативности Джонсона (в адаптации Туник) [3, с.265].
4. Тест «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер) [10, с.120].
5. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттела [1, с.25].

#### Результаты исследования

На первом этапе исследования была проведена комплексная экспертная оценка качественных параметров образовательной среды [12, с.14]. Данная методика позволяет провести диагностику образовательной среды по следующим «базовым» параметрам: модальности, интенсивности, широте, устойчивости и степени осознаваемости; и по дополнительным параметрам таким, как активность, эмоциональность, доминантность, обобщенность, когерентность и мобильность.

К карьерному типу модальности была отнесена физико-математическая школа. По результатам экспертизы было выявлено, что данная образовательная система характеризуется высокой интенсивностью, обусловленной углубленным изучением отдельных предметов и низкой широтой образовательной среды, проявляющейся ограниченностью социальных контактов с другими субъектами образовательной среды. Среда этих образовательных учреждений

характеризуется высокой степенью доминантности, которая высоко значима в развитии личности школьников и способностью к динамичным изменениям.

Специализированная школа была отнесена к творческому типу образовательной среды, в которой происходит саморазвитие свободной и активной личности.

Общеобразовательная школа согласно результатам оценки качественных характеристик образовательной среды имеет догматический тип модальности, который характеризуется высокими значениями обобщенности и низкими значениями активности, мобильности, широты, интенсивности и когерентности. Деятельность образовательной организации отличается устойчивостью, наличием четкой концепции, жесткой регламентированностью образовательного процесса, дисциплинарной системой организации образовательного процесса и отсутствием индивидуализации.

Анализ эмпирических данных позволил выявить особенности коммуникативного творчества и коммуникативной креативности детей младшего школьного возраста в условиях разной образовательной среды и сопряженность параметров образовательной среды с личностными характеристиками детей.

Полученные на выборке младших школьников данные подверглись однофакторному дисперсионному анализу, результаты приводятся в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты однофакторного дисперсионного анализа по компонентам коммуникативного творчества

Компоненты коммуникативного творчества	Безмятежная среда	Догматическая среда	Карьерная среда	Творческая среда	$F_{\text{эмп}}$ ( $F_{\text{кр}}=2,69$ )
Индекс оригинальности	0,73	0,76	0,65	0,82	<b>12,02</b>
Индекс уникальности	0,58	0,58	0,51	0,74	<b>12,15</b>
Мотивационный компонент	24	23	26	25	2,07
Эмоционально-волевой компонент	5,77	5,2	6,47	5,65	2,6

По результатам дисперсионного анализа выявились достоверные различия по когнитивному (оригинальность и уникальность) компоненту в выборках испытуемых в зависимости от типа образовательной среды, что позволяет сделать вывод о высокой активности освоения и преобразования окружающего мира, об адекватной самооценки, открытости и свободе суждений учащихся творческой образовательной среды. В творческой среде учащиеся не испытывают никакого давления, оценочного отношения со стороны других, поэтому они склонны предаваться анализу своего коммуникативного поведения и коммуникативного поведения других людей, а также способны понимать суть коммуникативного процесса.



Для изучения интеллектуальных, коммуникативных, эмоциональных и регуляторных свойств личности был использован многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла.

С помощью однофакторного дисперсионного анализа (табл. 2) были установлены достоверные различия по таким личностным характеристикам, как «вербальный интеллект», «возбудимость», «склонность к самоутверждению», «социальная смелость», «тревожность», «чувствительность», «склонность к риску» у младших школьников в условиях разной образовательной среды, и они более выражены, чем случайные внутригрупповые различия.

Таблица 2 – Результаты однофакторного дисперсионного анализа по факторам личностного опросника

Факторы личностного опросника	Безмятежная среда	Догматическая среда	Карьерная среда	Творческая среда	$F_{эмп}$ ( $F_{кр}=2,69$ )
Общительность	5	5	4	5	1,68
Вербальный интеллект	5	4	8	7	<b>21,36</b>
Уверенность в себе	5	7	5	5	<b>9,13</b>
Возбудимость	3	6	8	6	<b>19,78</b>
Склонность к самоутверждению	5	6	8	5	<b>23,04</b>
Склонность к риску	5	5	6	7	<b>5,68</b>
Ответственность	6	5	5	6	2,09
Социальная смелость	5	4	5	8	<b>16,84</b>
Чувствительность	8	5	4	6	<b>11,85</b>
Тревожность	4	8	7	4	<b>26,49</b>
Самоконтроль	5	5	4	5	1,95
Нервное напряжение	4	7	7	4	<b>33,16</b>

Наиболее высокие показатели вербального интеллекта наблюдаются у учащихся карьерной и творческой сред, а наиболее низкие показатели – у учащихся безмятежной и догматической образовательных сред. Учащиеся первых образовательных систем чаще характеризуются высоким уровнем развития вербального интеллекта, легкостью усвоения новых знаний, абстрактным мышлением. В то время как учащиеся безмятежной и догматической среды имеют конкретные формы мышления и примитивно подходят к решению своих проблем. Также характерными особенностями младших школьников из догматической среды являются способность четко выполнять школьные требования, подверженность чужому влиянию, зависимость от одобрения или неодобрения со стороны окружающих. Учащиеся же карьерной среды властны, активны и очень «разговорчивы», склонны к

самоутверждению и лидерству. Учащимся безмятежной среды свойственны мягкость, отсутствие страха и переживаний по поводу мнения окружающих, отсутствие сильных побуждений и стремлений к достижению каких-либо целей. Особенности учащихся из творческой среды являются непринужденность и смелость в общении, они не теряются при столкновении с нестандартными ситуациями и быстро находят иной путь решения возникших проблем. Анализ особенностей коммуникативного творчества младших школьников в пяти образовательных организациях позволил нам определить влияние типа модальности образовательной системы на уровень развития коммуникативного творчества младших школьников.

### *Литература*

1. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла: методические рекомендации/ Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева. – 2-е издание. – Москва: Фолиум, 1995. – 40с. – (Психодиагностика детей и подростков; выпуск 6).
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.1./ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с. С.376 – 385.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. Питер: СПб.; 2009. 434 с.
4. Корчак Я. Как любить ребёнка / Педагогическое наследие. М.: У-Фактория, 2007. 384 с.
5. Крестьянинова Е.Н. Коммуникативное творчество в современном обществе // Приволжский научный вестник. 2012. №2 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnoe-tvorchestvo-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 20.11.2018).
6. Леонтьев А.Н. Психологическое восприятие сознательного учения // Деятельность, сознание, личность. – М., 1975. – С.235-302.
7. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение. - М.: Директ-Медиа, 2014. – 169 с.
8. Мартышкина Н.В. Психологические особенности коммуникативного творчества и развития коммуникативной креативности дошкольников. / Дисс. канд.псих.наук. – Нижний Новгород, 2006. 238 с.
9. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – С. 127-137.
10. Шнайдер М. Диагностика коммуникативного контроля / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.120-121.
11. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – С. 245-246.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Изд-во «Смысл», 2001. – 287 с.

## Формирования духовности и нравственности ребенка через «дворовую» игру (практический аспект)

УДК 159.9

*Ширяева О.С.*

К. психол. н., доцент

*Ширяева А.С.*

К. психол. н., доцент

Кафедра теоретической и практической психологии  
Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга,  
Петропавловск-Камчатский, Россия

**Аннотация** В статье предложено использовать потенциал «дворовой» игры для формирования духовности и нравственности у дошкольника и младшего школьника. Предполагается, что игра это – то средство воздействия на личность, которое может быть наиболее эффективным в современной общественной ситуации. Обозначаются возможности включения мероприятий с использованием традиционных игр в различные социально-психологические и педагогические проекты и программы. Приводится подробный конспект апробированного занятия, в котором используется ряд «дворовых» игр, позволяющих, в первую очередь, реализовать задачу обеспечения преемственности поколений, как одной из составляющих духовно-нравственного развития.

**Ключевые слова** духовно-нравственное воспитание, традиционная игра, «дворовая» игра, конспект занятия с использованием «дворовой» игры

### **Formations of spirituality and morality of the child through a "domestic" game (practical aspect)**

**Abstract** The article proposes to use the potential of "yard" game for the formation of spirituality and morality in preschool and primary school children. It is assumed that the game is - the means of influence on the individual, which can be most effective in today's social situation. Possibilities of inclusion of actions with use of traditional games in various social and psychological and pedagogical projects and programs are designated. The detailed summary of the tested occupation in which a number of "yard" games allowing, first of all, to realize a task of ensuring continuity of generations as one of components of spiritual and moral development is used is given.

**Keywords** spiritual and moral education, traditional game, "yard" game, lesson summary using "yard" game

Необходимость поиска путей духовно - нравственного воспитания ребенка в современной России становится приоритетным и актуальным. С одной стороны, отмечается, что в настоящее время общество как никогда нуждается в людях духовных, высоконравственных, увеличивается количество различного рода мероприятий, мер, программ, проектов, направленных на решение этой проблемы, с другой стороны, отмечается снижение духовности и нравственности

общества [4;5]. На наш взгляд, несоответствие действий результату, во многом связано с тем, что методологическое поле этой проблемы до сих пор не имеет четких обозначений, не раскрывает содержания понятий «духовность», «нравственность», а как следствие не предоставляет направления и инструменты для их развития и часто рассуждения происходят в отрыве от реальной ситуации, без учета, например, возрастных особенностей, комплексного подхода и т.д. В то же время, подобное состояние проблемы позволяет использовать довольно широкий спектр форм и методов для формирования, развития и воспитания духовных и нравственных качеств в современном обществе [11].

Говоря о духовно-нравственном воспитании дошкольника, на наш взгляд, в первую очередь в качестве эффективного инструмента воздействия на личность возможно использовать игру, как ведущий вид деятельности на этом возрастном этапе, а для более старших детей игра предстает тем средством, через которое восприятие любого материала, обучение важным навыкам и умениям проходит эффективнее. Кроме того, изучение особенностей игры современного дошкольника сегодня также является актуальной проблемой, встает вопрос о сохранении, необходимости (или не необходимости) традиционно игры сегодняшнему дошкольнику [2; 3;10]. Актуальным является поиск ответа на вопрос: если современный дошкольник утрачивает традиционную игру, в которой формируются важнейшие новообразования школьного детства, то с помощью каких инструментов он сможет развиваться, в какой деятельности будет формироваться воображение, произвольность, ответственность, умение осваивать роли и т.д.? В какой деятельности современный дошкольник сможет учиться духовности и нравственности? Альтернативой традиционной игре начинают выступать виртуальные виды общения, вместе с тем, очевидно, что они ни в какой мере не могут выполнять функций игры в традиционном понимании [6].

Таким образом, мы полагаем, что используя традиционную «дворовую» игру для развития духовности и нравственности дошкольника (младшего школьника) мы тем самым создаем предпосылки для сохранения «дворовой игры», ее естественного внедрения в деятельность ребенка и принятия ее, а значит интериоризации, сохранения и в дальнейшем и передачи последующему поколению [8;9].

Под «дворовой» игрой мы понимаем различные игры (пассивные, активные), которые были популярными до конца двадцатого века и в которые были включены разновозрастные группы жителей домов.

Опираясь на данные исследований особенностей «дворовых» игр, можно выделить задачи, которые решаются в процессе их освоения: развитие двигательных моторных навыков, внимательность, ловкость, умение договариваться друг с другом, сотрудничать; обеспечение позитивного настроения; передача игр по наследству; усвоение норм и ценностей культуры, расширение социальных связей, репертуара ролевого взаимодействия и поведенческих паттернов, развитие коммуникативной компетенции, лидерских

качеств; развитие доброты, терпимости и т.д. [1;9]. Таким образом, через такие игры происходит всестороннее развитие ребенка, формирование его как личности.

Ниже представлен авторский сценарий, психологического занятия «Как мама и папа когда-то». Занятие проводилось на базе семейного клуба «Хоровод» в г. Петропавловске-Камчатском. По итогам проведения мероприятия были получены положительные отзывы как от родителей, так и от детей. Во время мероприятия отмечалась высокая включенность детей в игровые процессы, интерес к происходящему.

Мероприятие составлено для детей 5-10 лет, но возможно расширение возрастного диапазона. Помещение для проведения рекомендуется украсить в ретро-стиле, разложить реальные черно-белые фотографии, расставить предметы из двадцатого века, например, дисковый телефон вызовет несомненный интерес у детей. Реквизит: ретро-предметы (магнитофон, телефон, стакан с газированной водой), схема рисования косичек, схема сборки хлопучки, схема сборки кораблика, фантики, сложенные для игры в «Фантики», схема сборки фантика, тонкие школьные тетрадки, мебель для имитации школьного класса, шариковые ручки, ингредиенты для торта «Муравейник» и пирожных «Орешки». Количество участников: от четырех до двадцати человек. Ориентировочное время проведения от 1,5 до 2 часов.

#### ***Конспект занятия «Как мама и папа когда-то»***

Ведущий: «Как у кого зовут маму и папу. Как Вы думаете, какими они были в детстве? Что любили? Во что играли?» (Беседуем с детьми).

Ведущий: «Запускаем Портал времени. Кладем себе в рот эти конфетки, морские камушки (их ели Ваши родители в детстве), закрываем глаза, расставляем в стороны руки и полетели во времени...Что это? (двигаемся по комнате) и показываем картинки: Что это? Магнитофон. На нем ваши родители слушали кассеты, которые перематывали на карандашах. Что это (стакан с газировкой) – эту газировку покупали в автоматах за три копейки, нажимали на кнопку и автомат дела так: «Фрррр». Что это? (дисковый телефон) – телефон. Обыкновенный телефон, чтобы набрать номер нужно крутить диск. Представляете крутить диск!!! Где же здесь интернет? Много у ваших мам и пап было такое же как и сегодня, только у них не было сотовых телефонов, компьютеров и они придумывали разные игры и весело проводили время. Даже в школе!» (звук звонка).

Ведущий: «Скорее за парты в школу! (перед каждым зеленая тетрабочка и ручка). В школе Ваши родители, как и Вы сегодня, проводили много времени. Одним из самых любимых занятий на уроках было рисование на полях тетрадок. За это часто ругали, но школьники продолжали рисовать. И у многих все поля в тетрабочках были разрисованы красивыми косичками! Попробуем?» (Рисуем косички на полях).

Ведущий: «Из тетрадки здорово вырывались листики. Часто ругали за то, что тетрадка становилась очень худой. Что же можно было смастерить из такого

листа? Давайте сделаем хлопушку. Скажу Вам по секрету, многие мальчишки делали такие хлопушки и пугали ими девочек, особенно, тех, которые были им симпатичны. А мы, мы можем по моей команде раз-два-три все вместе сделать бабах!!!» (Делаем хлопушки).

Ведущий: «А еще на переменах весь класс играл в Фантики! Раньше дети ели конфеты только по праздникам. Самый богатый на фантики праздник, конечно, Новый год. Особой ценностью обладали блестящие фантики и тонкая фольга. Ее называли «золотце», и она была только в дорогих шоколадных конфетах. Такой фантик был очень ценным и желанным выигрышем. Разбирайте конфеты. Сейчас будем делать правильные фантики для игры в фантики (показываем, как нужно сложить фантики). Ну, что попытаемся выбрать чемпиона в фантиках? Первый игрок начинает игру. Он выбирает из своих богатств какой-нибудь фантик и кладет его на ладонь. Подставляет ладонь к краю стола снизу и бьет о ребро столешницы (показываем как). Фантик летит и падает на стол. Цель – закинуть фантик подальше, чтобы никто не смог его побить. Следующий игрок кладет фантик так же и так же кидает. Но его цель – накрыть своим чей-нибудь фантик, уже лежащий на столе. Если получилось – он забирает оба фантика, и свой, и выигранный, и кидает еще раз до тех пор, пока не промажет» (играем в Фантики).

Ведущий: «Играть можно любыми фантиками, а сейчас, когда столько конфет и жвачек кругом можно устраивать настоящие фантиковые баталии. Вызывайте маму и папу на бой фантиками!».

Ведущий: «Ну, а, что еще лучше всего получалось из тетрадного листа? Самолетики! Вырываем листик (делаем самолетики, можно раскрасить их немного), побежали запускать самолеты! Тем более, что уже снова перемена» (звук звонка).

Ведущий: «Бумажные самолетики могли улетать далеко. Часто именно с помощью них передавали важные записки и послания. Самолетики летали над классом, пока учитель писал что-нибудь на доске. Это было не хулиганство, это были современные «смс» и «вацап» сообщения. Вот и у меня есть такой самолет, с какой-то надписью. Что бы это значило?». (Надпись на самолете: выходи играть «Расколдуйте меня вороного коня?»).

Ведущий: «Становитесь вокруг меня. Кто будет ведущим? Ты становишься колдуном. Игроки разбегаются по площадке, а водящий бежит по площадке и пытается осалить (заколдовать) всех. Каждый осаленный игрок превращается в коня. Он останавливается и, разведя руки в стороны, начинает кричать: *Расколдуйте меня, Вороного коня!* Расколдовать его может любой не осаленный участник игры. Для этого он должен добраться до «заколдованного» и обнять его, не попавшись колдуну, охраняющему своих заколдованных «коней». А колдун стремится успеть осалить всех игроков. Если ему эту удаётся, то новым водящим становится тот, кого «заколдовали» первым. Задача игроков – не допустить этого и успевать вовремя выручать своих заколдованных товарищей». (Играем в Вороного коня).

Ведущий: «Вот так и ваши мамы и папы бегали по полям и кричали до самого заката «Расколдуйте меня!». И, конечно, их расколдовывали. После школы дети бежали домой. Где ждали всякие лакомства: котлеты, супы и иногда, по праздникам торт Муравейник и Орешки со сгущенкой (делаем торт муравейник и готовим (скрепляем) Орешки).

Ведущий: «Не успеешь маме помочь приготовить торт как снова сообщение. Теперь голосовое. Стоит под окнами друг и кричит: «А Маша выйдет?». Или: «Маша, иди играть в «Я знаю пять имен!!!». В эту игру можно играть разными способами. Например, бросать мяч и стучать его об асфальт (пол) или стену дома и говорить, например Я знаю пять имен девочек (показываем). Кидаем мяч о пол и называем пять имен девочек. Но я предлагаю другой вариант. Становимся в круг. Я кидаю мяч и определяю тему. Задача того, кому прилетел мяч назвать пять, например, имен и перекинуть мяч следующему. Следующий должен назвать пять названий, но уже других и перекинуть мяч следующему. Попробуем. А я буду менять темы по ходу игры». (Играем в «Я знаю пять...»). Возможные темы: *Я знаю пять названий животных; я знаю пять названий цветов; я знаю пять овощей и т.д.*

Ведущий: «Ну, а когда уставали играть в эту игру. Ваши мамы и папы шли домой? Нет, играли в другие игры: вышибалы, московские прятки, сломанный телефон и, конечно, прыгали всем двором в резиночки (Играем в Резиночки).

Ведущий: «Набегавшись и наигравшись на улице, дети бежали домой. Сотовых телефонов как Вы помните не было, но можно было позвонить за две копейки из телефонной будки за углом, если, конечно, дома был домашний телефон, и выпросить у мамы еще пол часика «на погулять». Для чего? А чтобы сделать из остатков тетрадки Кораблик». (Делаем Кораблики).

Ведущий: «Запускайте эти кораблики в лужах и ручьях, вместе с вашими мамами и папами, делайте новые кораблики. Играйте со своими родителями в игры их детства, они это очень любят. А игр еще очень много – спросите у них! Предлагаю угоститься тортом и морсом. Вот такой вкус детства Ваших пап и мам. Спасибо, что были с нами в нашем путешествии во времени до новых встреч и приключений».

В предложенном мероприятии предпринята попытка максимально сближения поколений, проведение смысловых параллелей между поколением родителей и детей, демонстрация способов альтернативного гаджетам времяпрепровождения, создание настроения эпохи «дворовой» игры и тем самым повышения психологической близости между детьми и родителями, увеличение интереса детей к жизни родителей и как следствие создание предпосылок для развития духовности и нравственности детей.

Таким образом, подобные психологические мероприятия могут стать постоянными в рамках различных психолого-социальных программ и проектов, возможно массовое включение детей в такие мероприятия, расширение спектра игр и аудитории. На наш взгляд, именно через такую форму работы возможно повышение духовности и нравственности у подрастающего поколения.

### *Литература*

1. Габеева Н.С. Дворовые игры в дошкольном учреждении — возвращение к народным традициям // Молодой ученый. — 2017. — №28. — С. 78-79. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/162/45106/> (дата обращения: 16.01.2019).
2. Гударёва О.В. Психологические особенности сюжетно-ролевой игры современных дошкольников: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Моск. Гор. психол. –пед. ин-т. –Москва, 2005. -25 с.
3. Дубнякова А.И. К проблеме игровой деятельности современных дошкольников // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2009. №7. — С. 78-79.
4. Елизарова Н.М., Колесникова О.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание дошкольников в условиях введения новых стандартов // Молодой ученый. — 2016. — №12. — С. 856-858. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/116/31684/> (дата обращения: 15.01.2019).
5. Григорьева Г.Г. Духовно-нравственное воспитание и развитие детей дошкольного возраста // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2012. №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-pravstvennoe-vospitanie-i-razvitie-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 16.01.2019).
6. Смирнова Е.О. Виды игры дошкольника // СДО. 2014. №6. — С. 74-78.
7. Сопова М.Н. Детская игра и театрализация жизни // Вестник ВятГУ. 2014. №7 — С. 21.
8. Торгонский В.В. Психолого-педагогические теории возникновения и формирования основных функций игры как феномена культуры и их взаимосвязь с принципами нравственного воспитания // Историческая и социально-образовательная мысль. 2010. №2. — С. 46-63.
9. Фролова С.В. Традиционные детские игры и сказки как факторы психического развития личности // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. №2. — С. 4-10.
10. Ханова Т.Г., Вавилова В.С. Особенности современной субкультуры детской игры // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №11. — С. 108-110
11. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Образование и наука. 2010. №5. — С. 3-14



## Измерение ценностных ориентаций студентов: кросскультурный подход

159.9.07

*Эрдынеева К.Г.*

Д. пед. н., профессор, завкафедрой педагогики

*Абрамова Е.Н., Вейнер А.В., Зверева А.С., Макарова Е.С.*

Магистранты

Забайкальский государственный университет

Чита, Россия

**Аннотация** Статья посвящена эмпирическому исследованию ценностных ориентаций российских и китайских студентов в рамках кросс-культурного подхода. Использовался метод измерения культурных ценностных ориентаций, предложенный Ш. Шварцем. Проведен сравнительный анализ результатов, позволивший предположить, что ценностные ориентации обусловлены личностными особенностями, гендерным и культурным контекстом. Материалы исследования получены на выборке, в которую вошли 65 российских и 32 китайских студента.

**Ключевые слова** кросскультурный подход, ценностный опросник Шварца, психометрический анализ, студент, ценностные ориентации.

### Measuring students' value orientations

**Abstract** The article is devoted to an empirical study of the value orientations of Russian and Chinese students as part of a cross-cultural approach. The method of measuring cultural value orientations proposed by S. Schwartz was used. A comparative analysis of the results was carried out, suggesting that value orientations are determined by personal characteristics, gender and cultural context. The research materials were obtained on a sample of 40 Russian and 42 Chinese students.

**Key words** cross-cultural approach, Schwartz value questionnaire, psychometric analysis, student, value orientations.

Усиливающаяся тенденция информатизации мирового пространства неизменно приводит к универсализации и стандартизации культур. Вместе с тем, именно культурное многообразие является источником, фактором и условием существования и дальнейшего развития человечества.

Кросскультурный подход обеспечивает глубокий и многомерный анализ поведения человека в культурном контексте, позволяя находить новые грани и переосмысливать такие аспекты как культурные условия, культурные группы, духовная жизнь, интегральная характеристика индивидуальности; способность к рефлексии. Понятие «кросс-культура» в последние годы достаточно широко используется в научной среде, однако его статус окончательно не установлен. Термин «кросс-культура» имеет междисциплинарный характер, что в целом, думается, обусловлено антропоцентризмом научного знания. Кросс-культура является результатом взаимодействия различных систем и подсистем культуры, обществ со своими языками, традициями, обычаями, религиями, мифами,

преданиями, идеями. Анализ положений современной теории о поведении человека в контексте культуры способствует выявлению уникальных и культурно-специфичных механизмов. Они достаточно доказательно показывают, что культурные ценности, будучи базовыми элементами культуры, становятся значимым ресурсом развития личности. Важным в понимании ценностных ориентаций студентов являются аксиологические и мотивационные характеристики; отношение человека к себе, миру, другим людям; интериоризация социальных норм и ценностей, что в итоге определяет смыслы человеческой жизнедеятельности.

В древнекитайских философских трактатах особое место занимают добродетели долга, почтительности, любви, справедливости, благородства. В «шэн жэнь» только «духовному человеку» открываются моральные ценности, такие как «шань» (духовная доброта-искусность), и доступны все тайны Дао [5].

В библейских заповедях ценности христианского мира базируются на принципах любви и терпения. Моральная философия христианства основана на милосердии, духовном и душевном самосовершенствовании.

Ценности представляют стабильные черты общества и индивида, которые соответствуют как культурным характеристикам, так и чертам личности [1, стр. 73]. По Д. Мацумото, социокультурный контекст выступает источником различий достаточно широкого спектра признаков, включая личностные черты, когнитивные процессы, социальное развитие, гендерные процессы и др. [7, р. 46-70.].

Согласно Л.С. Выготскому, социокультурная среда является источником развития личности, поскольку культура обуславливает особенности саморазвития, жизненный мир человека в целом. К содержательным компонентам сознания как системного и смыслового образования, функциональной системы он относил «особые единицы – значения, соотносящие субъекта с миром культуры и с создающими этот мир в процессе общения с людьми» [2, с. 443-444].

Ценности и их иерархия отражают структуру общества и систему сформированных социальных отношений. В.Ф. Петренко и О.В. Митина акцентируют внимание на системообразующей функции ценностей в отношении внутреннего мира человека и их регуляторной функции в отношении его деятельности [6, с. 144-156. ].

Ценностные установки оказывают влияние на поступки и убеждения индивидуума, предрасполагая действовать весьма определенным, но, вместе с тем, предпочтительным ему способом в зависимости от значимости ценности в его в ценностной иерархии.

Для объяснения динамических отношений между ценностями Ш. Шварц разработал теорию основных человеческих ценностей с учетом кросскультурных особенностей. Он полагает, что ценности основаны на универсальных человеческих потребностях и структурированы вокруг биполярных измерений: 1) Самоотрансцендентности против Самовозвышения; 2) Открытости к изменениям против Консерватизма, в котором независимость мысли, действий и чувств выступает против сохранения статус-кво.

Шварц предлагает всеобъемлющую и универсальную структуру, которая отражает совместимость и конфликты между различными значениями в модели, имеющей достаточно серьезные эвристические и предсказательные возможности. Он утверждает, что культурные ценности отражают основные проблемы, с которыми должны столкнуться все общества: характер отношений между группой и отдельными лицами; установление ответственного поведения для сохранения социального благополучия; отношение человечества к социальной и природной среде [9, 8, pp. 1-10].

Научная новизна. Исследование ценностных ориентаций студентов в российской литературе имеет достаточно обширную историю. Ш. Шварц, Т.П. Бутенко, Д.С. Седова, А.С. Липатова проводили проверку объяснительных моделей в экспериментах и полевых исследованиях, изучая базовые ценности, их структуру. Эмпирические исследования проведены в Лаборатории психологии общения и психосемантики МГУ им. Ломоносова (В.Ф. Петренко). Ряд зарубежных работ посвящены проблеме изучения ценностных ориентаций (Juliana V. Porto, Maria Cristina Ferreira; S.H. Schwartz). Особенности креативности, волевой регуляции российских и китайских студентов в кросскультурном контексте представлены В.Б. Батоцыреновым, К.Г. Эрдынеевой.

Попытка измерения ценностных ориентаций российских и китайских студентов регионального трансграничья была осуществлена в рамках кросскультурного подхода. Региональное трансграничье становится особой интегрированной формой социокультурного взаимодействия.

Цель исследования состоит в сопоставительном анализе ценностных ориентаций российских и китайских студентов.

Методы исследования. Опрос проводился в течение трех лет с 2015 г по 2018 г. В исследовании приняли участие 65 российских и 32 китайских студента в возрасте от 18 до 30 лет. Опрошены студенты Забайкальского государственного университета. В российской выборке девушек оказалось 69,2% (45 девушек), в китайской выборке – 47% (15 девушек). Для оценки и сопоставительного анализа ценностных ориентаций российских и китайских студентов были использованы: а) методика измерения индивидуальных ценностей Ш. Шварца PVQ-R, которая была представлена на русском и китайском языках; б) методика «Определение социокультурной идентичности» О.В. Крупенко, О.В. Фролова для определения этнической идентичности, региональной идентичности, расовой толерантности [Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии: Учебно-метод. пособие. М.: Издат. дом Высшей школы экономики, 2011. 238 с.].

#### Полученные результаты

Были использованы методы описательной статистики, корреляционный анализ. В исследовании принимали участие студенты – жители трансграничья, специфика которого обусловлена историческим развитием приграничного Забайкалья, включенного в процессы глобализации, локализации, регионализации, глокализации.

Поскольку глобализация сопровождается универсализацией национальных и региональных подсистем во всех сферах функционирования цивилизации, то проблема непонимания, вызванная в силу различий в образовании, традициях и духовном развитии, может служить источником разного рода манипуляций и провокаций. Кроме того, значимым детерминантом для различных традиций, культур, религий служит совместимость ценностей [3, с. 64-71].

Представленные выборки студентов отличаются по шкалам «Расовая толерантность», «Региональная идентичность». Для российских студентов рассматриваемые шкалы характеризуются относительно высокими показателями средних значений, что свидетельствует о наличии достаточно выраженной этнической толерантности. Для представителей русской, бурятской и армянской национальностей характерен повышенный уровень региональной идентичности, возможно, данный факт указывает на некоторое сходство социальных черт, ценностей и норм.

Таблица 2 - Ценности российских (русские, буряты, армяне) и китайских студентов

Шкалы	Русские		Буряты		Армяне		Китайцы	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Власть (Power)	3,28**	1,26	2,9	1,23	4,64	1,12	2,84**	1,08
Достижение (Achievement)	4,20	0,80	4,32	0,65	4,36	0,76	4,21	0,68
Самостоятельность (Self-Direction)	4,72	0,65	4,4	0,58	4,8	0,49	4,36	0,67
Гедонизм (Hedonism)	4,26**	1,24	3,1	0,78	4,1	0,67	3,58	1,19
Стимуляция (Stimulation)	3,69**	1,09	2,59	1,2	3,78	1,12	2,61**	1,09
Универсализм (Universalism)	4,12**	0,77	3,82	1,24	4,01**	0,59	3,52	0,46
Благожелательность (Benevolence)	3,64	0,48	4,3	1,12	4,48	1,01	4,52	1,52
Безопасность (Security)	4,36	0,76	4,02	0,74	4,48	0,68	4,5	0,74
Традиция (Tradition)	2,69	1,23	2,86	0,93	2,99	0,68	3,2	1,03
Конформность (Conformity)	2,7	0,8	3,0	0,63	2,8	0,65	2,78	0,72
Общая шкала «Открытость к изменениям»	4,21**	0,62	3,5	0,74	4,29	0,65	3,49**	0,87
Общая шкала «Сохранение»	3,25**	0,9	3,29	0,83	3,42	0,66	3,49**	0,83
Общая шкала «Самопреодоление»	3,88**	0,58	4,06	1,18	4,25	0,8	4,02**	0,99
Общая шкала «Самоутверждение»	3,91**	1,1	3,44	0,89	4,37	0,85	3,54**	0,98

\*\* -  $p < 0,01$

Согласно результатам нашего исследования в условиях трансграничья для российских (русских, бурят и армян) и китайских студентов в целом наименее значимыми являются ценности *Конформизм* и *Традиции*, что указывает на отсутствие стремления к поддержанию обычаев, признанию идей, существующих в культуре. Отрицание ценностей *Конформизма* свидетельствует о том, что в настоящее время студенты в большей степени ориентированы на индивидуально-личностные потребности и интересы. Вместе с тем, следует отметить, что направленность на поддержание стабильности социума выражена в большей степени у китайцев. Опора на традиции, ритуалы и обычаи определяют образ мышления китайских студентов. Конфуцианская мораль оказывает влияние на их *Благожелательность*, потребность в поддержании *Безопасности*. Стремление контролировать социальные и материальные ресурсы, достичь личного успеха, самостоятельность имеют место у армян. Их *Благожелательность* проявляется в привязанности к семье и дому; приверженность *Традициям* обосновывается прочными семейными устоями. Русские – самостоятельны, ориентированы на независимость и свободу, стремятся к достижениям, уступая при этом представителям других культур. Семейное воспитание бурят формирует глубокую убежденность в том, что родители являются истинными наставниками и вправе руководить поведением и мыслями своего чада, оказывает влияние на развитие *Самостоятельности* и стремления к *Достижениям*, которые запрограммированы родителями.

Несмотря на то, что респонденты считают, что будущее не зависит от их усилий, тем не менее, в силу возраста, для обследуемых студентов достаточно высока значимость ценностей *Власть*, *Достижение*, *Гедонизм*.

Для обнаружения значимых различий в отношении базовых ценностей применялся U-критерий Манна-Уитни. Для китайских студентов более значимой выступает ценность *Благожелательность* (при  $p=0,001$ ) и ценность *Самостоятельность* (при  $p = 0,03$ ).

Для российских студентов (армян и русских) значимы на уровне тенденции *Самоутверждение* (при  $p = 0,01$ ) и *Открытость изменениям* (при  $p = 0,03$ ).

#### Выводы

Измерение ценностных ориентаций студентов в рамках кросскультурного подхода позволило выявить следующие особенности. В условиях трансграничья обнаружено, что российские и китайские студенты имеют некоторое сходство в отношении культурных ценностей, касающихся стремления к достижениям, безопасности, подверженности традициям. Вместе с тем наблюдаются различия в ценностях *Стимуляции*, *Конформизма*.

Студенты склонны избегать рискованные ситуации, в целом идентифицируют себя с социальными требованиями, уважительно относятся к традиционным ценностям общества. Имеет место определенная специфика региональной культуры, которая проявляется в отсутствии расистских склонностей, в аморфной социокультурной и региональной идентичности.

### *Литература*

1. Берри Дж. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. / Дж. Берри, А. Пуртинга, М. Сигал, П. Дасен. - Харьков: Гуманитарный центр, 2007. - 558 с., стр. 73
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии/Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.с. 443-444
3. Ильин И.В., Лось В.А., Урсул А.Д. Устойчивое развитие и глобальные процессы: Учебник. М.: Издательство Московского университета, 2015. 445 с. С. 115-126.
4. Козлов С.Д. Глобализация и регионализация, локализация и глокализация: некоторые вопросы методологии исследования и преподавания процессов // Проблемы современной науки и образования. № 1 (121), 2018. Стр. 64-71
5. Лукьянов А.Е. Лао-цзы и Конфуций: Философия Дао. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000.– 384 с.].
6. Петренко В.Ф., Митина О.В. Ценности в современном мире: психосемантический подход // В сборнике: Человек и его ценности в современном мире. VI Международная научно-практическая конференция. Под редакцией К.Г. Эрдынеевой. 2015. С. 144-156.
7. Matsumoto D., van de Vijver F.J.R. (Eds.). Crosscultural Research Methods in Psychology. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011. P. 46—70.
8. Porto Juliana B., and Maria Cristina Ferreira. “A Scale of Organizational Values Framed on Schwartz’s Theory of Cultural Values/Uma Escala de Valores Organizacionais Com Base Na Teoria de Valores Cultural de Schwartz.” *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2016. Vol. 32, n. esp., pp. 1-10
9. Schwartz S.H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.

Научное издание

ИЗМЕРЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ:  
наука, практика, жизнь

МАТЕРИАЛЫ  
НАЦИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
18-19 сентября 2019 г.

Печатается в авторской редакции

Редакционная коллегия: В.С. Чернявская  
Н.В. Виничук

Подписано в печать 12.12.2019 г. Бумага писчая  
Усл. печ. л. 15,5. Уч-изд. л. 14,8  
Формат 60×84/16 Тираж 100 экз

Отпечатано в ООО «Литера В»  
690091, Владивосток, ул. Светланская, 31В  
e-mail: litera\_v@mail.ru